DOCUMENT RESUME

ED 117 955 FL 007 287

AUTHOR Klann, Gisela
TITLE Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs. Studien und Berichte 31 (Aspects and Problems of the Linguistic Analysis of Language Usage Within Specific Social Levels. Studies and Reports No. 31).
INSTITUTION Max-Planck-Institut fuer Bildungsforschung, Berlin (West Germany).
PUB DATE 75
NOTE 306p.; In German
AVAILABLE FROM Ernst Klett Verlag, Rotebuehlstr. 77, 7000 Stuttgart 1, West Germany (DM23)

EDRS PRICE MF-$0.83 Plus Postage. HC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Child Language; *Generative Grammar; German; Grammar; Language Patterns; Language Role; *Language Usage; Language Variation; Linguistic Theory; Semantics; *Social Dialects; Social Environment; Social Factors; Social Influences; Socioeconomic Status; *Sociolinguistics; *Syntax; Transformation Generative Grammar
IDENTIFIERS *Bernstein (Basil)

ABSTRACT

This is a study of linguistic variability among social levels in West Germany and of the problems associated with doing such an analysis. The data, ordered according to sex and social levels, were collected from young children retelling narratives heard on tapes. The report represents a comprehensive study of the children's syntactic performance and language usage. The discussion is within the transformational-generative framework and the classification of the syntactic patterns is based essentially on Chomsky. There are five chapters: (1) introduction to the investigation; (2) discussion of the adequacy of generative grammar and the assumptions taken by such a model in describing and interpreting linguistic phenomena; (3) description of the methodology used for collecting the data and for its analysis; (4) presentation of the results of the study, which are subsequently tabulated in the appendix; and (5) discussion of language usage forms resulting from socially induced behavior strategies specific to social levels--Bernstein's concept of verbal planning. (TL)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED117955

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL BY MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
MAX-PLANCK-INSTITUT FUER BILDUNGSFORSCHUNG
TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

FL00 7287

31

Studien und Berichte

Gisela Klann

Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs

2

ISBN 3-87966-019-4
GW ISSN 0076-5627

Berlin 1975

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung

Hellmut Becker
Friedrich Edding
Dietrich Goldschmidt

Studien und Berichte
In dieser Reihe veröffentlicht das Institut abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.
Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, 1 Berlin 33, Lentzeallee 94, bei gleichzeitiger Überweisung von 15,– DM auf das Konto 091000588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.
Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Vorwort

Wenn in der Reihe „Studien und Berichte" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung der Forschungsbericht einer Wissenschaftlerin veröffentlicht wird, die als Linguistin nicht Mitarbeiterin dieses Instituts ist, und sich eben dieses Institut auf diese Weise mit fremden Federn schmücken zu wollen scheint, dann bedarf das einer Erläuterung. Als Gisela Klann plante, die Bernsteinsche Theorie der linguistischen Kodes und die von uns daran in Gestalt einer Theorie der sozialen Strategien des Symbolgebrauchs vorgenommenen Modifikationen vom Standpunkt der modernen linguistischen Theorie kritisch zu überprüfen, hatten wir gerade – im Sommer 1970 – die Erhebungen zu den soziolinguistischen Experimenten im Rahmen unseres Projekts „Elternhaus und Schule" abgeschlossen. Es ergab sich, daß Gisela Klann das Sprachmaterial aus einem der Experimente, dem sogenannten „Textwiedergabe-Experiment", für ihre Forschungszwecke benutzen konnte. Damit eröffnete sich die unseres Erachtens günstige Gelegenheit, am identischen Merkmal zum einen die Konsequenzen konkurrierender Methoden der Beschreibung sprachlicher Merkmale zu studieren und zum anderen die Tragfähigkeit zum Teil divergierender theoretischer Annahmen zu prüfen.

Das „Textwiedergabe-Experiment" schließt unter den soziolinguistischen Experimenten am ehesten an den bisher bekannten Untersuchungstyp innerhalb des Bernstein-Ansatzes an. Wir hatten es durchgeführt, um eine Reihe von methodischen Schwächen früherer Untersuchungen zu beseitigen. Das „Design" ist einfach: Nach den Merkmalen Geschlecht und Schichtzugehörigkeit (Unterschicht versus Mittelschicht) kombinierte, gleich große Gruppen von Schülern der vierten Jahrgangs hörten vom Tonband jeweils zu verschiedenen Zeitpunkten zwei thematisch verschiedene Erzählungen mit jeweils unterschiedlicher formaler Textstruktur. Jede der beiden Geschichten erzählten die Kinder individuell nach 15 beziehungsweise 20 Minuten über eine Gegensprechanlage einer erwachsenen Person, die ihnen nicht bekannt war und von der sie annehmen mußten, daß sie die Erzählung noch nicht kannte. Diese Versuchsanordnung hat gegenüber dem gängigen Typ von Untersuchungen innerhalb des Bernstein-Ansatzes die folgenden Vorzüge:

1. Es wurden individuell unabhängige mündliche Sprachproben in einer natürlichen Kommunikationssituation mit einer sinnvollen Zielsetzung erhoben.
2. Der mit dem Kind kommunizierende Versuchsleiter konnte flexibel auf die Eigenarten des Kindes eingehen und situationsbedingte „Hemmungen" sowie Motivationsunterschiede auszugleichen versuchen, somit die Homogenität explizit nicht variierter Situationsbedingungen besser kontrollieren, als das mit standardisierten Testanweisungen möglich ist.
3. Vorgabetext und individuelle Wiedergaben werden mit demselben Verfahren der Sprachbeschreibung analysiert, so daß durch die Explikation der relativen Abweichung vom Vorgabetext die gruppenspezifischen Strategien des Sprachgebrauchs auf der Folie gemeinsamer, objektivierter Bezugsgrößen als „Anker" besser herausgearbeitet werden können und damit das Problem der „Repräsentativität" der Sprachproben zumindestens annähernd gelöst ist.
4. Als situative Experimentalbedingungen können Thema und formale sprachliche Strukturmerkmale der Vorgabetexte herangezogen werden. Jedes Kind gab zwei thematisch verschiedene Geschichten, die sich gleichzeitig im Hinblick auf einschlägige sprachliche Merkmale zur Kennzeichnung des „restringierten" beziehungsweise „elaborierten" Kode unterschieden. (Aus naheliegenden Gründen war allerdings eine unabhängige Variation dieser beiden Merkmalsdimensionen nicht möglich.)

Auf diese Weise kann geprüft werden, in welchem Maße sich individuelle und gruppenspezifische Strategien des Sprachgebrauchs unter variierenden Situationsbedingungen gleichsinnig manifestieren und durchsetzen. Gleichzeitig können spezifische Hypothesen über die Richtung der Veränderungen geprüft werden, die die Kinder am Vorgabetext in Abhängigkeit von dessen sprachlicher Struktur vornehmen: Verändern die Kinder die nach Merkmalen des

Sprachgebrauchs ihres eigenen subkulturellen Herkunftsmilieus a priori konstruierten Texte weniger als die Texte, die dem Sprachgebrauch eines anderen Herkunftsmilieus mehr entsprechen?

Als Kontrollvariablen wurden von jedem Kind eine Reihe von Sozialdaten und Indikatoren des häuslichen Sozialisationsmilieus sowie verschiedene Aspekte der meßbaren Intelligenz und die Schulnoten der verschiedenen Fächer erhoben.

Gisela Klann hat die individuellen Wiedergaben eines der vier Vorgabetexte in einer bisher wohl kaum bekannten Ausführlichkeit analysiert. Gleichzeitig hat sie wohl als erste im Rahmen soziolinguistischer Untersuchungen sprachliches Material nach strengen Kriterien der generativen Grammatik ausgewertet. Dieses reichhaltige Material wird in dem vorliegenden Forschungsbericht ausgebreitet. Wir hoffen, demnächst die von uns durchgeführten Analysen desselben Materials in einem Forschungsbericht vorlegen zu können, so daß im Anschluß daran die beiden Analysen direkt miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Sollten sich enge korrelative Beziehungen zwischen den Variablen der alternativen Auswertungsverfahren herstellen lassen, wäre es dann – da in unserem Projekt die Wiedergaben zu allen vier Vorgabetexten analysiert worden sind – möglich, die Konsistenz der von Gisela Klann erarbeiteten Befunde zu prüfen und ihre Schlußfolgerungen möglicherweise zu erhärten.

Wir möchten im Vorgriff auf unsere ausstehenden Forschungsberichte darauf aufmerksam machen, daß wir zumindestens einige wesentliche theoretische Annahmen im Ansatz von Gisela Klann nicht teilen. Aber gerade wegen dieser theoretischen Differenz sind wir Gisela Klann zu großem Dank dafür verpflichtet, daß sie sich in ihrer Arbeit auf unser Sprachmaterial und die damit verbundenen Eigenarten der Versuchsanordnung und der Meßoperationen eingelassen hat. Denn damit hat sie die Voraussetzungen für eine empirisch fundierte Entscheidung theoretischer Fragen in diesem Forschungsbereich geschaffen.

Schließlich möchten wir nicht versäumen, an dieser Stelle auch Manfred Auwärter und Edit Kirsch, die in unserem Projekt die linguistische Analyse durchgeführt haben, sowie Gerhard Christe und Dorothee Eidmann, die an der inhaltlichen Auswertung des Sprachmaterials wesentlich beteiligt waren, für ihre Mitarbeit an den mühseligen Erhebungen und Vorbereitungen dazu sowie für die Herstellung der auswertungsreifen Transkriptionen zu danken.

Ulrich Oevermann, Lothar Krappmann, Kurt Kreppner
Projekt „Elternhaus und Schule"
im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Inhaltsverzeichnis

1.	**Einführung in die Problemstellung und Darstellungsweise der Untersuchung**	**1**
2.	**Explanative und deskriptive Adäquatheit in der Theorie der generativen Grammatik – Annahmen der generativen Grammatik zur Beschreibung und Interpretation von sprachlichen Äußerungen**	**7**
2.1	Zur Forderung der deskriptiven Adäquatheit bei der Beschreibung sprachlicher Äußerungen	10
2.1.1	Die bisherigen Beschreibungsverfahren soziolinguistischer Untersuchungen	10
2.1.2	Das sprachtheoretische Konzept der generativen Grammatik als Beschreibungsverfahren sprachlicher Äußerungen	11
2.1.3	Die im Konzept der generativen Grammatik enthaltenen Begrenzungen	12
2.1.3.1	Die Beschreibungsdomäne der generativen Grammatik	12
2.1.3.2	Zum Verhältnis von Syntax und Semantik in der generativen Grammatik	13
2.2	Zur explanativen Adäquatheit der Theorie der generativen Grammatik	17
2.2.1	Das Konzept der Universalgrammatik	17
2.2.2	Zur Theorie des Spracherwerbs in der generativen Grammatik	20
2.2.3	Zur Konzeption einer linguistischen Pragmatiktheorie	25
3.	**Daten zur empirischen Analyse – Darstellung der Beschreibungs- und Testverfahren**	**31**
3.1	Zur Untersuchungsgruppe	34
3.2	Daten zum sprachlichen Material	35
3.3	Zur Untersuchungssituation	36
3.4	Sozialdaten	37
3.4.1	Zur Schichtbestimmung	37
3.4.2	Zur Intelligenzbestimmung	37
3.5	Statistische Prüfverfahren	39
3.6	Zum linguistischen Beschreibungsverfahren	40
3.6.1	Zur Behandlung gesprochener Texte	40
3.6.2	Zur Auswahl des Untersuchungsobjektes und der Verfahrensweisen	40
3.6.3	Darstellung des linguistischen Beschreibungsapparates	41
3.6.3.1	Zur Analyse der syntaktischen Komponente der Basis	41
3.6.3.1.1	Zur Behandlung der Adverbien	42
3.6.3.1.2	Zur Behandlung des Auxiliarkomplexes	44
3.6.3.1.3	Zur Behandlung des Prädikativums	44
3.6.3.1.4	Zur Behandlung der Nominalphrase	45

3.6.3.1.4.1	Zur Behandlung von oberflächenstrukturell koordinierten Konstituenten	45
3.6.3.1.4.2	Zur Behandlung präpositionaler Objekte; zur Behandlung von Kasus	46
3.6.3.1.4.3	Pronomina	46
3.6.3.1.4.4	Determiner	46
3.6.3.1.4.5	Adjektive	47
3.6.3.1.4.6	Negation	47
3.6.3.1.4.7	Zur Reihenfolge der Konstituenten	47
3.6.3.1.4.8	Proformen	47
3.6.3.2	Zur Analyse der abgeleiteten syntaktischen Strukturen	49
3.6.3.2.1	Zur Beschreibung nicht-symmetrischer Relationen	50
3.6.3.2.1.1	Zur Stellung der Platzhalter im Regelapparat	51
3.6.3.2.1.2	Schematische Darstellung der tiefenstrukturellen Beschreibung der einzelnen subordinierten Satzarten und ihrer koordinierten und asyndetisch realisierten Entsprechungen	52
3.6.3.2.1.2.1	Expansionen von NP	52
3.6.3.2.1.2.2	Expansion der adverbialen Kategorien	54
3.6.3.2.2	Zur Behandlung symmetrischer Relationen	63
3.6.3.2.2.1	Zur Frage der Anzahl von Platzhaltern	65
3.6.3.2.2.2	Zum Status der Koordinationsregeln	66
3.6.3.3	Vergleich von Tiefen- und Oberflächenstruktur	67
3.6.3.3.1	Proformen und die Bedingungen für ihre in einem grammatischen Sinne korrekte Anwendung	67
3.6.3.3.2	Reduktionen und Ellipsen	70
3.6.3.3.3	Modi des Ausdrucks	71
4.	**Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung**	73
4.1	Ausdrucksformen, die sich auf Interaktion als wechselseitigen, affektiv regulierten Austauschprozeß beziehen	76
4.1.1	Frageformen	76
4.1.2	Erzählformen	82
4.1.3	Proformen	87
4.1.4	Formen der Textqualifizierung	92
4.2	Ausdrucksformen, die als strukturell und als kognitiv relevante Indikatoren bewertet werden können	98
4.2.1	Satzlänge, Satzformen	98
4.2.2	Nominalbereich	102
4.2.2.1	NP und Sätze unter NP	102
4.2.2.2	Formen der Spezifizierung des Nominalbereichs	105
4.2.3	Adverbialer Bereich	107
4.2.3.1	Adverbiale	108
4.2.3.2	Adverbielle Satzformen	114
4.3	Formen der Textstrukturierung	124
4.3.1	Satzkomplexität nach dem Subordinationsindexverfahren	125
4.3.1.1	Einbettungen insgesamt	125
4.3.1.2	Tiefe der einfachen und mehrfachen Einbettungen	126
4.3.1.3	Zu den oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen der Gesamtzahl der Einbettungen	128

4.3.2	Satzkomplexität auf der Ebene der Tiefen- und der Oberflächenstruktur	128
4.3.2.1	Mehrfache Einbettungen	128
4.3.2.2	Tiefe der mehrfachen Einbettungen	129
4.3.2.3	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen insgesamt	132
4.3.2.4	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen verschiedenen Grades	142
4.3.2.4.1	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 1. Grades	142
4.3.2.4.2	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 2. Grades	148
4.3.2.4.3	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades	153
4.3.2.5	Einfache Einbettungen und ihre oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen	160
4.3.2.5.1	Einfache Einbettungen	160
4.3.2.5.2	Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen einfacher Einbettungen	161
4.3.2.6	Formen der Strukturierung von Textzusammenhängen	167

5.	**Schichtenspezifische Formen des Sprachgebrauchs als Resultat sozial induzierter Verhaltensstrategien – Bernsteins Konzept verbaler Planung**	175
5.1	Zur Situationsabhängigkeit sprachlicher Ausdrucksformen	178
5.1.1	Abweichungen der Gesamtgruppe und der Schichtgruppen vom Originaltext	178
5.1.2	Abweichungen der MS vom Originaltext	180
5.1.3	Abweichungen der US vom Originaltext	180
5.2	Geschlechtsspezifische Formen des Sprachgebrauchs	182
5.2.1	Abweichungen der Geschlechtsgruppen vom Originaltext	182
5.2.1.1	Abweichungen der Mädchen vom Originaltext	182
5.2.1.2	Abweichungen der Jungen vom Originaltext	182
5.2.2	Vergleich der Schicht- und Geschlechtsgruppen anhand der jeweiligen relativen Häufigkeiten des Gebrauchs linguistischer Formen	183
5.3	Zur Struktur der statistischen Zusammenhänge von verbalen Ausdrucksformen und Leistungen im Intelligenztest	186
5.3.1	Ausdrucksformen, die in beiden Schichtgruppen gleichermaßen abhängig vom jeweiligen Intelligenzniveau erscheinen	186
5.3.2	Ausdrucksformen, die in den Schichtgruppen in unterschiedlicher Richtung mit den Leistungen im Intelligenztest korrelieren	187
5.4	Zusammenhänge der linguistischen Variablen mit den Antworten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen	188
5.4.1	Zusammenhänge zwischen sprachlichen Ausdrucksformen und gleichen Antworten innerhalb der Schichten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen	188
5.4.2	Zusammenhänge zwischen sprachlichen Ausdrucksformen und differierenden Antworten innerhalb der Schichten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen	189

5.4.3 Zum Zusammenhang der Antworten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen sowie der Intelligenztestwerte einerseits und der linguistisch bestimmten sprachlichen Ausdrucksformen andererseits 189

6. Anhang 195

7. Literaturverzeichnis 293

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Symbole

AB	Symbol für abstrakte Adverbialkategorie
Adj	Adjektiv
Adv	Adverb
Advb	Symbol für eine bestimmte Kategorie von Adverbien
advers	adversativ
A-Satz	Antwortsatz
Aufmer	Schulnote in Aufmerksamkeit
Ausbmu	Ausbildung der Mutter
Ausbva	Ausbildung des Vaters
Aux	Auxiliarkomplex
Bergms	Schichtzugehörigkeit des Großvaters mütterlicherseits
Bergrm	Beruf des Großvaters mütterlicherseits
Bergrv	Beruf des Großvaters väterlicherseits
Bergvs	Schichtzugehörigkeit des Großvaters väterlicherseits
D	Symbol für Aussagesatz
Dem	Abkürzung für demonstrativ
Det	Determiner
Deutmü	Schulnote für Deutsch mündlich
Deutsc	Schulnote für Deutsch schriftlich
dir	direktiv
dur	durativ
Einkom	Einkommen
enth	enthalten
EV	enge Verbalgruppe
Fleiß	Schulnote für Fleiß
Frberm	früherer Beruf der Mutter
F-Satz	Fragesatz
Geberv	gegenwärtiger Beruf des Vaters
Gesint	Gesamtleistung im Intelligenztest
GG	Gesamtgruppe
grö	größer als
Heimak	Schulnote für Heimatkunde
HV	Hilfsverbergänzung
I	Symbol für Imperativsatz
Ifilt 1	Schichtindex nach Filtermethode
Ifilt 2	Schichtindex nach Filtermethode
instr	instrumental
iter	iterativ
J	Jungen

k. A.	keine Antwort
kaus	kausal
kl	kleiner als
Kommu	Kommunikationsfrage
Komp	Komparativ
Konj	Konjunktiv
konz	konzessiv
konsek	konsekutiv
Kunst	Schulnote in Kunst
k. U.	kein Unterschied
KV	Kontrollvariable
Leibes	Schulnote für Leibeserziehung
lok	lokal
M	Mädchen
Mod	Symbol für Modalkategorie
mod	modal
MS	Mittelschicht
Musik	Schulnote für Musik
N	Nomen
Nachba	kombinierter Index der Nachbarnfrage
Nonver	nicht-verbale Intelligenzleistung
NP	Nominalphrase
NP^{plur}	Symbol für Nominalphrasen im Plural
Num	Numeralia
O	Originaltext
OMS	obere Mittelschicht
OS	Oberflächenstruktur
OUS	untere Mittelschicht
PAB	Symbol für Adverbialsatzplatzhalter
PAB^{advers}	Symbol für Adversativsatzplatzhalter
PAB^{kaus}	Symbol für Kausalsatzplatzhalter
PAB^{kond}	Symbol für Konditionalsatzplatzhalter
PAB^{konz}	Symbol für Konzessivsatzplatzhalter
PAB^{mod}	Symbol für Modalsatzplatzhalter
PAB^{temp}	Symbol für Temporalsatzplatzhalter
P^{k}	Symbol für Vergleichssatzplatzhalter
PN	Symbol für Subjekt- und Objektsatzplatzhalter
PO	Präpositionalobjekt
PP	Präpositionalphrase
PR	Symbol für Redesatzplatzhalter
Präp	Symbol für Präposition beziehungsweise präpositional
P^{rel}	Symbol für Relativsatzplatzhalter
Q	Symbol für Fragesatz
Rechne	Schulnote für Rechnen
rel.	relativ
Religi	Schulnote in Religion

S	Symbol für Satz
SATZ	Abkürzung für oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen als Satz
SB	Strukturbeschreibung
Sche1Z, Sche2Z	Schichtindizes nach Scheuch
sign.	signifikant
Spra	Sprachfrage
T	Symbol für Text
Temp	Symbol für Tempuskategorie
temp	temporal
TG	Transformationsgrammatik
UMS	untere Mittelschicht
US	Unterschicht
UUS	untere Unterschicht
V	Verb
Vp	Versuchsperson
Vl	Versuchsleiter
VP	Verbalphrase
Werkna	Schulnote für Werken – Nadelarbeit
WSTest	Wortschatztest

1.
Einführung in die Problemstellung und Darstellungsweise der Untersuchung

In der Rezeption und Kritik soziolinguistischer Theorie und empirischer Untersuchungen sowie den Formen ihrer praktischen Orientierung wurde eine Fülle von Problemaspekten der Beziehung von Sprachverhalten, Kognition und sozialer Herkunft deutlich. Ohne daß diese Problemaspekte hier nochmals ausführlich dargestellt werden, sollen einleitend einige Erläuterungen zum Aufbau der Analyse sowie zu der getroffenen Ein- beziehungsweise Ausgrenzung ihrer Fragestellung und ihres Gegenstandsbereichs gegeben werden.

Aus dem Gesamtkomplex der innerhalb der Soziolinguistik relevanten Probleme haben wir in der vorliegenden Untersuchung einen Teilbereich thematisiert, nämlich den linguistischen Problembereich von Soziolinguistik, wie sie von Bernstein begründet und von Oevermann konkretisiert und weiterentwickelt wurde. Eine Bearbeitung dieses Problembereichs im Rahmen der Code-Theorie von Bernstein erfordert zum einen, die an Bernsteins linguistischen Beschreibungsverfahren geäußerten Kritiken positiv in die Konstruktion eines adäquateren Beschreibungsmodelles aufzunehmen, zum anderen jedoch macht dies notwendig, gleichzeitig das mit der Wahl eines linguistischen Beschreibungsmodells implizit oder explizit gegebene Erklärungsmodell für sprachliche Äußerungsformen zu überprüfen.

Bei unserer Analyse des Anspruchs auf Erklärungsadäquatheit linguistischer Theorie wurde deutlich, daß eine Einschränkung der Fragestellung von Soziolinguistik auf Linguistik nur eine thematische Gewichtung sein kann, denn gerade die Begründungen zu einem bestimmten linguistischen Verfahren, die sich als Formulierungen zur Erklärungsadäquatheit ausdrücken, verweisen darauf, daß eine linguistische Theorie in dem Maße zu Recht Erklärungswert beanspruchen kann, in dem sie den inneren Zusammenhang von soziologisch und psychologisch formulierbaren Aspekten der Sprache systematisch angeben kann. Nach der Analyse des hier für die Beschreibung von Texten ausgewählten linguistischen Modells, der generativen Transformationsgrammatik, wurde deutlich, daß dieses Modell der Forderung nach Erklärungsadäquatheit an eine linguistische Theorie nicht genügt. Aus der auch in anderen linguistischen Theorieansätzen feststellbaren Ungeklärtheit der systematischen Beziehungen linguistisch, soziologisch und psychologisch formulierbarer Aspekte der Kommunikation wird deutlich, daß eine Analyse sprachlicher Äußerungen auf der Basis eines bloß deskriptiv adäquaten linguistischen Modells nur explorativen Charakter haben kann. Das hier lediglich grob skizzierte Problem werden wir in dem folgenden Kapitel ausführlicher diskutieren.

Im Ausmaß, in dem weiterführende Problematisierungen des Erklärungskonzepts von Beschreibungsmodellen im Rahmen einer empirischen Überprüfung des Bernsteinschen Konstrukts dargestellt werden, unterscheidet sich die jetzige Fassung der Untersuchung von ihrer ursprünglichen Konzeption; diese erste Fassung wurde als Dissertation vorgelegt.

In der vorliegenden Fassung wird im Rahmen der von Bernstein entwickelten Code-Theorie der Versuch einer empirischen Überprüfung bei Revision des linguistischen Beschreibungsapparates unternommen. Die ursprüngliche Fassung dieser Untersuchung enthält neben der empirischen Analyse Überlegungen zu Problembereichen soziolinguistischer Theorie, die über den in der empirischen Untersuchung gesteckten Rahmen hinausgehen. Diese erste Konzeption enthält Überlegungen zu Problemen empirischer Untersuchungen im Bereich Soziolinguistik, die sich zunächst weitgehend auf die offensichtlichen Probleme und Unzulänglichkeiten der dort verwendeten linguistischen Beschreibungsverfahren bezogen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung zeigte sich, daß Probleme soziolinguistischer Theorie und empirischer Überprüfung nicht auf Probleme ihrer linguistischen Beschreibungstechnik zu reduzieren sind. Die Schwierigkeiten bei der Interpretation der hier ermittelten empirischen Daten bezüglich des Sprachgebrauchs der Unterschicht (US) und der Mittelschicht (MS) zeigten, daß der Versuch, eine theoretisch begründbare, empirisch gehaltvolle Deutung dieser Daten zu geben, auf Probleme der Code-Theorie selbst verweist, die relativ unabhängig sind von der linguistischen Methode der Datengewinnung, das heißt relativ unabhängig von einem an der „neuen Linguistik" oder an der traditionellen Grammatik orientierten Beschreibungsapparat. Diese Probleme lassen sich zusammenfassend formulieren als die Schwierigkeit, exakt anzugeben, wie der als plausibel anzunehmende Zusammenhang von sprachlichen Ausdrucksformen, kognitiven Prozessen und sozialer Herkunft theoretisch zu explizieren ist, das heißt für die

empirische Analyse, in welchem Maße sprachliche Äußerungsformen als Indikatoren unterschiedlicher Strategien der Realitätsdeutung interpretiert werden können. Erst auf der Basis einer Analyse, die diese Zusammenhänge begründet und theoretisch expliziert, wäre ein angemessenes Entscheidungskriterium für die explanative Adäquatheit einer linguistischen Theorie und die in ihr entwickelten Beschreibungsformen für sprachliche Äußerungen zu gewinnen. Diesen hier nur angedeuteten Problemzusammenhang, der die Konstruktion des hypothetischen Konstrukts von Bernstein betrifft, zu entfalten, stellte sich bei dieser Arbeit so als eine der wesentlichen Aufgaben zur Fundierung einer begründeten Kritik an den theoretischen Annahmen wie an den empirischen Befunden von Soziolinguistik dar. Ausgehend von der Diskussion des systematischen Anspruchs von Linguistik in der Konzeption von Chomsky, wurde versucht, die Beiträge psychoanalytischer Theorie sowie der Entwicklungspsychologie von Piaget zu diesem Problemzusammenhang zu entwickeln, um dann auf den theoretischen Status und die inhaltliche Bedeutsamkeit sozialisationstheoretischer Konzepte und empirischer Befunde einzugehen, die zum Teil als empirische Evidenz für bestimmte Annahmen des Gesamtkonstrukts von Bernstein fungieren. Wir haben in diesem Zusammenhang Problematisierungen des code-theoretischen Konstrukts entwickelt, die zwar wesentlich mit Problemen der Konstruktion und Interpretation empirischer Untersuchungen im Bereich Soziolinguistik zusammenhängen, die jedoch in die Anlage und Interpretation der empirischen Untersuchung nicht unmittelbar aufgenommen werden können; denn in der problematisierenden Analyse wurden Fragen entwickelt, die nicht schon in Lösungen überführt und damit für die Operationalisierung von Hypothesen in empirischen Untersuchungen verwendet werden können. Zudem haben diese Überlegungen einen anderen Status als die empirische Untersuchung, die ja so angelegt ist, daß in ihr die als plausibel unterstellten Annahmen empirisch überprüft werden.

Aus diesen Gründen erschien es angemessen, diese beiden notwendig heterogenen Teile der Untersuchung in bezug auf ihre Veröffentlichung getrennt zu behandeln. Diese Form hat zugleich den Vorteil, daß die empirische Analyse ausführlich dargestellt werden kann. Vorteilhaft ist dies deshalb, weil die empirische Untersuchung nur einen Teil eines umfangreichen Sprachmaterials analysiert; das gesamte Material wird mit teilweise unterschiedlichen Methoden in einer Reihe von Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojekts „Elternhaus und Schule" analysiert, die nicht isoliert voneinander gesehen werden sollten.

Es soll jedoch betont werden, daß die hier vorgelegte empirische Untersuchung nur den Stellenwert haben kann, empirische Anhaltspunkte dafür zu geben, wie die komplexen Zusammenhänge von Sprachverhalten, kognitiven Prozessen und sozial typischen Formen der Realitätswahrnehmung und -deutung zu erfassen sind. Sie kann keine unmittelbare Explikation des hypothetischen Konstrukts selbst sein. Diese Begrenzung ist in derartigen Untersuchungen prinzipiell gesetzt. Der vorläufige Charakter speziell dieser Analyse muß insofern unterstrichen werden, als die Beziehung von explanativer und deskriptiver Adäquatheit des hier verwendeten linguistischen Beschreibungsmodelles problematisch ist, wie im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt wird. Wir halten diesen Hinweis auf den Stellenwert empirischer Untersuchungen im Rahmen der Code-Theorie deshalb für so wichtig, weil sich in der Rezeption der Untersuchungen und Überlegungen Bernsteins wie in den Formen der Kritik an diesen oft diffuse Vorstellungen über deren methodischen Status und damit bezüglich der Generalisierbarkeit und praktischen Anwendung finden.

Bernsteins Konzeption des schichtenspezifischen Sprachverhaltens hat gerade auch aufgrund ihrer explizit praktischen Orientierung großes Interesse gefunden, sie hat im Erziehungswesen der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Ausprägungen praktische Bedeutung gewonnen.

In dieser Analyse wurden die mit der kompensatorischen Erziehung verbundenen Probleme nicht thematisiert, denn eine hinreichend genaue Bestimmung des Verhältnisses der Bedingungen der materiellen Reproduktion und der aus ihr entspringenden Bewußtseinsformen erscheint unerläßlich, ehe eine wissenschaftliche Analyse der Kompensationsmöglichkeiten hinsichtlich der systematischen Beschränkungen in der sprachlichen, emotionalen und kognitiven

Entwicklung der Kinder der US vorgenommen werden kann, die sie in der Primärsozialisation erfahren haben und die von der an den Normen der MS orientierten Schule verstärkt werden.

Dieser Zusammenhang ist in seiner Konkretion auf die spezifischen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland bislang weitgehend unbestimmt. Er muß jedoch notwendigerweise konkret entfaltet werden, um eine fundierte Einschätzung des widersprüchlichen Charakters von kompensatorischen Maßnahmen im Erziehungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zu gewinnen. Es liegt nun eine Reihe von globalen, in wesentlichen Punkten – unserer Auffassung nach – zutreffenden Bestimmungen des politischen Gehaltes von Soziolinguistik vor (vgl. zum Beispiel Haberland, Hager und Paris, 1973; Berliner Didaktik-Kollektiv, 1970). Diese sollen hier nicht nochmals reproduziert werden. Es wäre eine wichtige, jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leistende Aufgabe, diese bislang nur globalen Bestimmungsmomente zum Gegenstand einer systematischen und differenzierten Analyse zu machen.

Der Komplexität und Relevanz des Problems der kompensatorischen Erziehung kann es kaum angemessen sein, an eine Analyse im Rahmen des hypothetischen Konstrukts von Bernstein einige Extrapolationen über bildungspolitische Konsequenzen anzuheften. Daraus folgte eine bewußte Beschränkung auf eine eher interne Kritik am soziolinguistischen Konzept von Bernstein, die in dem hier vorgelegten Teil der Untersuchung auf eine empirische, an linguistischen Problemen orientierte Kritik eingegrenzt ist. Diese Eingrenzung erscheint gerade wegen des recht hohen Bekanntheitsgrades der mit den Analysen von Bernstein verbundenen Probleme vertretbar.

Zusammenfassend können wir die Intention der hier vorgelegten Analyse beschreiben als den Versuch einer empirischen Überprüfung der von Bernstein für Großbritannien und von Oevermann für die Bundesrepublik Deutschland konstatierten schichtenspezifischen Formen des Sprachgebrauchs, um so eine empirische Basis für eine mögliche Kritik am Konstrukt der linguistischen Codes und der mit ihm verbundenen Annahmen für die Aufgaben des Sprachunterrichts in der Schule zu gewinnen. In dieser empirischen Untersuchung haben Problematisierung und Darstellung der linguistischen Beschreibungsverfahren für sprachliche Äußerungen und des darin enthaltenen Erklärungsanspruchs zentrale Bedeutung. Diese Fragen sind Gegenstand der Analyse im 2. und 3. Kapitel. Nach der ausführlichen Darstellung der in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse zum Sprachgebrauch der MS- und US-Kinder dieser Untersuchungsgruppe (Kapitel 4) werden wir zusammenfassend auf der Basis dieser Daten die zentralen Bernsteinschen Hypothesen zur Erklärung eines von ihm konstatierten typischen Sprachverhaltens in der MS und der US diskutieren.

2.
Explanative und deskriptive Adäquatheit in der Theorie der generativen Grammatik

Annahmen der generativen Grammatik zur Beschreibung und Interpretation von sprachlichen Äußerungen

In diesem Abschnitt werden in allgemeiner Weise die Probleme dargestellt, die sich mit der Auswahl eines bestimmten linguistischen Beschreibungsverfahrens für sprachliche Äußerungen ergeben. Im folgenden Kapitel wird das hier angewandte linguistische Beschreibungsverfahren dargelegt. Diese Untersuchung wurde auf die Analyse der formalen Seite sprachlicher Äußerungen beschränkt, und hierbei auf die Seite ihrer syntaktischen Organisation, unter der Annahme eines vermittelten Zusammenhanges von kognitiver und sprachlich-struktureller Komplexität. Das Beschreibungsverfahren ist im wesentlichen auf die Chomskysche Standardversion der generativen Grammatik (Chomsky, 1969 b) eingegrenzt. Der Sinn dieser Beschränkungen und die in ihnen gesetzten Begrenzungen für den Gesamtzusammenhang des Problems jeweils bestimmter Formen von Sprechen, Denken und Handeln sollen in diesem Kapitel erläutert werden.

2.1 Zur Forderung der deskriptiven Adäquatheit bei der Beschreibung sprachlicher Äußerungen

Ausgehend von einer Darstellung der Unzulänglichkeiten linguistischer Beschreibungsverfahren bisheriger soziolinguistischer Untersuchungen, soll in diesem ersten Teilabschnitt des Kapitels geprüft werden, was an Kategorien der Beschreibung und Erklärung von Texten als sprachlichen Manifestationen innerhalb der Linguistik und ihren Teilgebieten zur Verfügung steht, um so im weiteren Verlauf die tatsächlich verwendeten Beschreibungsverfahren und die damit gegebenen Interpretationsgrundlagen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Es geht hier also nicht darum, eine mehr oder weniger explizite Darstellung der generativen Grammatik zu formulieren, sondern unter dem Gesichtspunkt der Beschreibung und Erklärung bestimmter Texte auf der Grundlage eines bestimmten Grammatikkonzepts die darin enthaltenen Schwierigkeiten und die allgemeine Begründung für ein bestimmtes Beschreibungsverfahren anhand einer Darstellung der zentralen Gesichtspunkte der generativen Grammatik und ihrer Abkömmlinge kurz zu schildern. Konkrete Probleme der Beschreibung werden im folgenden Kapitel aufgenommen.

2.1.1 Die bisherigen Beschreibungsverfahren soziolinguistischer Untersuchungen

Hier sollen nur kurz[1] die unter linguistischem Aspekt relevanten Kritikpunkte an den Beschreibungsverfahren in bisherigen soziolinguistischen Untersuchungen angeführt werden, um so die Bedeutung der Verwendung eines konsistenten Beschreibungsverfahrens anschaulich hervortreten zu lassen. Diese Kritikpunkte betreffen die Bestimmung der für die Untersuchung schichtenspezifischer Sprechweisen meistens für relevant angenommenen Kategorie der strukturellen Komplexität, die (außer in den Untersuchungen von Loban, 1961, 1963 – und dort auch nur probeweise) in allen Untersuchungen mit Kategorien der traditionellen Grammatik beschrieben wurde. Als Maße für syntaktische Komplexität fungieren dort Satz- und Textlänge, Anzahl der Nebensätze und Grad ihrer Abhängigkeit sowie einfache versus komplexe Koordinationsstrukturen. Die wesentlichen Konsequenzen solcher linguistischer Methodik können in folgender Weise grob skizziert werden: Die zu untersuchenden Texte wurden fast durchgängig auf der Ebene ihrer oberflächenstrukturellen Erscheinungsform beschrieben; damit konnten stilistische nicht von konzeptionell relevanten Figurationen von Sätzen beziehungsweise Texten unterschieden werden. So wurden alternative Konstruktionsformen auch als verschieden komplexe Konstruktionen bewertet. Diesen Untersuchungen liegt damit ein ungenaues Verständnis der Beziehung von linguistischer und kognitiver Komplexität zugrunde.

Als syntaktisch komplex sind solche Darstellungen zu bezeichnen, die eine Vielfalt von Beziehungen ausdrücken. Diese Beziehungsvielfalt muß sich nun nicht unbedingt in einer entsprechenden Vielfalt von Wörtern, Satzgliedern und Sätzen darstellen, wie dies jedoch angenommen wurde. Die Komplexität der Beziehungen innerhalb eines Satzes zum Beispiel muß sich nicht notwendigerweise in einer entsprechend großen Menge von Wörtern und in ihm enthaltenen Nebensätzen materialisieren. Die Informationen, die etwa in Relativsätzen gegeben sind, können unter bestimmten Bedingungen ebensogut durch entsprechende Nominalisierungen oder Adjektive wiedergegeben werden, wie etwa in den folgenden beiden Sätzen: *Der Fahrer, der betrunken war, verprügelte den Polizisten. Der betrunkene Fahrer verprügelte den Polizisten.*

Es wurde in den bisherigen soziolinguistischen Untersuchungen zudem nicht die Tatsache reflektiert, daß sich Subordinations- und Koordinationsverhältnisse auf der Ebene der Oberflächenstruktur des einfachen Satzes, auf der Ebene ein- oder mehrfacher Ergänzungen zu einer Nominalphrase (NP) widerspiegeln können. Weiterhin wurde die semantische Äquiva-

1 Zu etwas ausführlicheren Darstellungen vgl. Wunderlich, 1970 c; Ehlich u.a., 1971.

lenz von subordinierten und koordinierten Strukturen (zum Beispiel *weil*, *denn*, *ja*) nicht gesehen, ebensowenig die Tatsache, daß oberflächenstrukturell koordinierte Strukturen oft subordinierten Strukturen entsprechen (zum Beispiel *oder* im Sinne von *sonst*), ferner die Tatsache, daß es für bestimmte Satzverbindungstypen keine koordinierten oder subordinierten Entsprechungen gibt. Das Verfahren zur Bestimmung von syntaktischer Komplexität, nämlich die Auszählung der Grade von Subordinationsgefügen, orientierte sich lediglich an der Phänomenologie von Äußerungen. So konnten etwa Sätze, die zwar auf der Ebene der Tiefenstruktur als hierarchisch aufeinander zu beziehende zu beschreiben sind, auf der Ebene der Oberflächenstruktur als nur koordinierte wahrgenommen werden (einem Satz wie: *Weil er alt und müde war, setzte er sich hin* können zwei Interpretationen zukommen: 1. *Weil er alt war und außerdem müde war* ... 2. *Weil er alt war und deshalb müde war* ...). Darüber hinaus läßt sich die Komplexität von Beziehungen nicht hinreichend auf der Ebene von Sätzen oder Satzteilen interpretieren, wenn nicht der sie mit bestimmende explizite oder nicht explizierte Kontext in die Analyse auf systematische Weise mit einbezogen wird.

2.1.2 Das sprachtheoretische Konzept der generativen Grammatik als Beschreibungsverfahren sprachlicher Äußerungen

Als für die soziolinguistischen Untersuchungen zentraler Gesichtspunkt, aus dem sich die weiteren Punkte ergeben, wurde die in diesen Untersuchungen fehlende, in der generativen Grammatik entwickelte Unterscheidung in Erscheinungsform sprachlicher Äußerungen als die Ebene der Oberflächenstruktur (OS) und in die ihr zugrunde liegende, allgemein bestimmbare, abstrakte Struktur als die Ebene der Tiefenstruktur (TS) formuliert.
Nun ist hier der Frage nachzugehen, welche Bedeutung dieser Unterscheidung im Beschreibungskonzept der generativen Grammatik zukommt.
Semantisch äquivalente Formen werden als demselben grammatischen Typ zugehörend aufgefaßt und beschrieben. Zum Beispiel sind die Sätze *Daß er kommt, ist schön. Es ist schön, daß er kommt. Er kommt. Das ist schön* soweit sie der Bedingung der semantischen Äquivalenz genügen, nämlich denselben Sachverhalt bezeichnen, als Paraphrasen voneinander zu betrachten und somit auf dieselbe Basis zurückzuführen. Es werden also den in ihrer Erscheinung mannigfaltigen Formen unter der Bedingung der Bezeichnung desselben Sachverhalts die ihnen allgemeinen und wesentlichen grammatischen Regularitäten zugeordnet, die konkrete Vielfalt wird aus etwas Einheitlichem als ihrem Strukturprinzip bestimmt. Als empirische Notwendigkeit dieses Beschreibungsverfahrens erwiesen sich die ambigen Sätze.
Mit dieser Zurückführung des Konkreten auf das hinter ihm stehende Allgemeine ist die Regelhaftigkeit sprachlicher Äußerungen einer systematischen, nicht mehr zufälligen Bestimmung zugänglich gemacht. Zudem wird mit dieser Bestimmung die Bildung unendlich vieler sprachlicher Äußerungen aus einer endlichen Menge von Regeln ermöglicht. Damit sind Einfachheit und Einheitlichkeit der Beschreibung gewährleistet.
Die getroffene Unterscheidung von Konkretem und Allgemeinem, von Oberflächen- und Tiefenstruktur, entspringt nun in dieser Grammatikkonzeption nicht einem meßtechnischen Prinzip, sondern beansprucht mehr. Diese – hier nur sehr grob skizzierte – deskriptive Adäquatheit als eine Forderung an eine konsistente Grammatiktheorie ist dem intendierten Ziel der explanativen Adäquatheit der Theorie zugeordnet. Mit dieser Konzeption ist also nicht nur ein Beschreibungsverfahren intendiert, sondern vor allem eine Hypothese der Erklärung sprachlicher Äußerungen gefordert, der die Beschreibungsadäquatheit entsprechen muß. Dies erscheint als das zentrale, die generative Grammatik vom Strukturalismus abhebende Postulat, dessen Bedeutung vor allem darin zu sehen ist, daß es erhoben wurde. Auf diese Bemerkung ist im folgenden näher einzugehen.
Festzuhalten ist vorerst: Das *Beschreibungs*konzept der generativen Grammatik enthält die für die Beschreibung von sprachlichen Äußerungen notwendigen Bestimmungen, die Unterscheidung in Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur, Endlichkeit, Einheitlichkeit und Ein-

fachheit seines Regelapparats. Zudem bietet es praktische Vorteile. Dieser Regelapparat liegt in seinen allgemeinen Formulierungen relativ ausgearbeitet vor, soweit er die syntaktische Komponente betrifft. Insofern ist eine Beschränkung auf die syntaktische Analyse zunächst vorteilhaft, da ein in seiner Anwendung auf konkretes Sprachmaterial zwar nicht besonders einfach zu handhabendes, jedoch konsistentes und relativ abgeschlossenes Beschreibungsverfahren benutzt werden kann. Aus diesen Gründen stützt sich die linguistische Beschreibung der Texte auf ein von Chomsky in „Aspekte der Syntax-Theorie" (Chomsky, 1969 b) vorgelegtes und für das Deutsche vor allem von der Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik an der Akademie für Wissenschaften in Berlin, DDR, in seinen spezifischen Momenten weiterentwickeltes Beschreibungsverfahren.

2.1.3 Die im Konzept der generativen Grammatik enthaltenen Begrenzungen

Die theoretischen Grundlagen und die aus ihnen resultierenden Beschreibungsverfahren der generativen Grammatik wurden seit 1968 in ihrer bis dahin vorliegenden Formulierung problematisiert, und es wurden entscheidende Veränderungsvorschläge vorgebracht. Dies betraf vor allem drei Seiten der Grammatikkonzeption: einmal ihre Begrenzung auf den Satz als Beschreibungsdomäne, zum anderen das Postulat, daß die syntaktische Ebene die semantische organisiere und die semantische sich auf die syntaktische nur interpretativ beziehe, schließlich die in den Begriffen Kompetenz und Performanz enthaltenen Bestimmungen. Zunächst sollen die beiden ersten Punkte erläutert werden.

2.1.3.1 Die Beschreibungsdomäne der generativen Grammatik

Anhand der Arbeiten Isenbergs – die hier als typisches Beispiel stellvertretend für andere Studien genannt seien – wird zunächst die empirische Notwendigkeit klar, den Satz als zu enge Beschreibungsdomäne aufzugeben und diese auf den Text als konstitutive Einheit zu beziehen. Isenberg führt eine Reihe von Beispielen sprachlicher Erscheinungsformen auf, die „. . . auf der Grundlage einer nur auf die Domäne des Satzes beschränkten Grammatik nur unbefriedigend oder gar nicht erklärt werden können" (Isenberg, 1968, S. 2). „Während es . . . (bisher) keine Argumente dafür gibt, daß die Grammatik auf die Domäne des Satzes zu beschränken ist, gibt es gute Gründe für die Annahme, daß die Domäne der Grammatik der ‚Text' sein muß." (Isenberg, 1968, S. 4)[2] Text wird bei ihm bestimmt als „. . . eine kohärente Folge von Sätzen, wie sie in der sprachlichen Kommunikation Verwendung finden" (Isenberg, 1970, S. 1). Die Aufgaben der Textlinguistik stellen sich demnach folgendermaßen: „Wenn ein Text eine kohärente Folge von Sätzen ist und die Linguistik dies zu explizieren hat, dann muß sie genau angeben, worin die Kohärenz besteht. Sie muß die Elemente beschreiben, die die Kohärenz bewirken, und die Bedingungen aufzeigen, unter denen sie realisiert wird." (Isenberg, 1970, S. 1) Beschrieben werden Texte in Termen, die lediglich eine Übertragung des Instrumentarismus der generativen Grammatik auf eine höhere Ebene bedeuten, eine Ebene, die jedoch nicht den qualitativen Unterschied des Begreifens des Textes als *kommunikativer* Einheit berücksichtigt, wenngleich dies mit dem Rekurs auf den Text gefordert ist. So schreibt Isenberg: „Unsere Betrachtungen führten zu der Annahme, daß die Grammatik Texte erzeugt. Neben Basisregeln enthält sie *Textregeln*, von denen eine Teilmenge . . . Satzeliminierungsregeln sind. Ferner gibt es Transformationsregeln, die nicht zu den Textregeln gehören . . . Textregeln benutzen semantische und syntaktische Informationen.

2 Vgl. Chomsky, 1966, S. 13: „. . . ich betrachte eine Sprache als eine (begrenzte oder unbegrenzte) Menge von Sätzen, von denen jeder in seiner Länge begrenzt und aus einer begrenzten Menge von Elementen konstruiert ist." (Vom Verf. übersetzt)

Sie explizieren zusammen mit den übrigen Komponenten der Grammatik den Begriff ‚wohlgeformter Text einer Sprache L'." (Isenberg, 1968, S. 16)
In seinem späteren Aufsatz verwendet Isenberg zwar „kommunikative Funktion" als eine für die Organisation des Textes konstitutive Bestimmung, doch bleibt dieser Begriff eine formale, inhaltlich leere Kategorie: „Wir nehmen an, daß es in der Sprachtheorie eine endliche Menge solcher kommunikativen Funktionen gibt, von der die aufgezählten Beispiele nur eine Teilmenge sind." (Isenberg, 1970, S. 8 f.) „Wir nehmen an, daß die kommunikativen Funktionen Komplexe von abstrakten Prädikaten bzw. Aussagen sind." (Isenberg, 1970, S. 16)
Die in dieser Darstellung nur angedeutete Kritik an dieser Konzeption und die in sie eingehenden Momente der weiteren Bestimmung von Text als kommunikativer Einheit sollen im Zusammenhang der Erörterung der Beiträge zur linguistischen Pragmatik verdeutlicht werden, insofern einige Kritikpunkte an einer so verstandenen Textlinguistik auch dort formuliert werden. Bedeutsam erscheint an den Ausführungen Isenbergs, daß er satzübergreifende Gestaltungsprinzipien sprachlicher Äußerungen als für die linguistische Analyse wesentlich hervorgehoben hat, weil ihnen eine bestimmte selektierende Rolle für die mögliche Vielfalt von Strukturierungsprinzipien für sprachliche Äußerungen und damit auch für einzelne Sätze zukommt (vgl. Hartmann, 1964; vgl. auch Lang, 1970).
Festzuhalten ist hier also: Im Rahmen der Problematisierung eines Aspektes des Beschreibungsverfahrens der generativen Grammatik wurden zumindest ansatzweise die kommunikative Dimensioniertheit sprachlicher Äußerungen, die Bedeutung eines Entwurfs übergreifender Gliederungsprinzipien für sprachliche Äußerungen und die Notwendigkeit, im jeweiligen Beschreibungsverfahren darauf in irgendeiner Weise einzugehen, deutlich. Dies zeigte sich exemplarisch an den Überlegungen Isenbergs, die wir hier als Paradigma für texttheoretische Arbeiten gewählt und aufgeführt haben, weil an ihnen die Notwendigkeit der Überschreitung bestimmter Kategorien der generativen Grammatik besonders auch unter beschreibungstechnischem Gesichtspunkt recht deutlich wird. Wenn auch andere Arbeiten zur Texttheorie die Frage der kommunikativen Situiertheit sprachlicher Äußerungen noch klarer hervorgehoben haben, so gilt doch für alle Arbeiten wie für Isenbergs, daß diese Kategorie nicht in ihrer bestimmten Bedeutung in die jeweiligen Beschreibungsverfahren eingeht, die Beschreibungsverfahren diesem Postulat zunächst äußerlich bleiben, sich vor allem auf das Herstellen von Texttypologien beziehen[3]. Daher erscheint uns die exemplarische Verkürzung anhand der Darstellung eines Autors gerechtfertigt. Da nun zur Zeit der Erarbeitung des Beschreibungsverfahrens für die vorliegenden Texte weder die Seite der Beschreibung noch die der inhaltlichen Bestimmung des Textkonzepts in den bekannten texttheoretischen Vorschlägen weit genug ausgearbeitet waren (vgl. Hartmann, 1971, S. 9 f.), um auf eine empirische Untersuchung in konsequenter Weise angewendet werden zu können, konnte in der vorliegenden Arbeit das bestimmende Moment der Textualität jeder sprachlichen Äußerung nur ansatzweise und höchst unvollkommen in die Beschreibungsformen aufgenommen werden.

2.1.3.2 Zum Verhältnis von Syntax und Semantik in der generativen Grammatik

Wie Admoni (o.J.) in seiner Übersicht über die Entwicklung der generativen Grammatik herausgestellt hat, liegt ihr entscheidender Vorteil darin, den im amerikanischen Strukturalismus vor allem systematisch ausgegrenzten Bereich der Semantik in die linguistische Theorie wieder einbezogen zu haben. Dies geschah nun in bestimmter Weise: Syntaktische Strukturen, als TS.en bestimmt, fungieren als die zentrale, alle weiteren Strukturen organisierende Komponente, auf die sich die Ebene der Semantik nur noch interpretativ bezieht: „. . . die Tiefen-

3 Vgl. dazu Hartmann, 1971, S. 15, der eine recht radikale Kritik an der Selbstbeschränkung der Linguistik übt und dann als ersten konkreten Schritt den der „. . . Heraushebung und Aussonderung verschiedener Möglichkeiten und Ausprägungen von Textformen" angibt.

struktur eines Satzes enthält alle notwendigen Informationen für die semantische Interpretation: die Lexeme können in Individuen, Prädikate oder Operatoren der Semantiksprache übersetzt werden . . . ; ihr durch die Basisstruktur gegebener formaler Zusammenhang definiert ihre satzsemantische Funktion, d.h. durch ihre relative Zuordnung als Subjekt-von, Objekt-von, Attribut-von usw. wird ihre relative Rolle im semantischen Ausdruck rekonstruierbar . . . " (Wunderlich, 1970 d, S. 347) Ungefähr gleichzeitig mit der Herausbildung texttheoretischer Überlegungen im Bereich der generativen Grammatik entwickelte sich ebenfalls in der Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der Grammatiktheorie in der Formulierung von Chomsky (1965) ein weiterer Abkömmling dieser Theorie: die generative Semantik.

Welches sind nun die wesentlichen Kritikpunkte an der generativen Syntaxversion, wie werden sie in der Konzeption der generativen Semantik selbst aufgenommen?

Das neue Element, eingebracht durch die generative Semantik, besteht nun – ganz allgemein gesagt – in der Annahme, daß hier jenseits der Ebene der syntaktischen TS.en eine weit abstraktere Ebene, die der semantischen TS.en, liegt, wobei zusätzlich gilt, daß diese Konfigurationen ohne die Zwischenebene der syntaktischen TS direkt vermittels Transformationen in die entsprechenden OS.en überführt werden können. Diese Konzeption nimmt für sich in Anspruch, entscheidende Schwierigkeiten der syntaktisch orientierten Grammatikversion der „Aspekte" (Chomsky, 1969 b) beheben zu können.

Wie verhalten sich diese beiden Konzeptionen nun zueinander? In dem Aufsatz von Wunderlich (1970 d) über das Verhältnis von Syntax und Semantik wurde anhand von verschiedenen grammatischen Phänomenen klargelegt, daß es zum Teil eine Sache der Konvention sei, „ . . . ob wir sagen, die Tiefenstruktur repräsentiere semantische Sachverhalte, oder ob wir sagen, sie repräsentiere syntaktische Sachverhalte" (Wunderlich, 1970 d, S. 330), daß es andererseits nicht entscheidbar sei, ob bestimmte Probleme auf der Ebene der Semantikbeschreibung oder auf der der strukturellen Beschreibung anzugehen seien (vgl. Wunderlich, 1970 d, S. 331). Bestimmte Momente der generativen Semantik, wie etwa die Präsuppositionsanalyse, seien wichtige Mittel zur Klärung bestimmter Zusammenhänge, jedoch sei sowohl in diesen konkreten Bestimmungen als auch in der allgemeinen Konzeption kein genereller Gegensatz zur generativen Syntax impliziert. Die Schwierigkeit besteht „lediglich" darin, das Verhältnis von Syntax und Semantik zu präzisieren und zu explizieren. In der generativen Semantik werde zwar nicht mehr ein streng abgegrenzter Bereich der Syntax angenommen, sondern immer mehr von den syntaktischen Bestimmungen abstrahiert, doch seien damit die Beziehungen zwischen Syntax und Semantik durchaus nicht unbedeutend. Wie Wunderlich (1970 d) ausführt, sei auf einem Unterschied zwischen struktureller Gliederung und Verwandtschaft von Ausdrücken einerseits und der semantischen Zusammenhänge dieser Ausdrücke andererseits zu bestehen, wenngleich sich in vielen Fällen keine klare Grenze angeben lasse. Diese Grenzziehung müsse immer begründet sein „ . . . durch das Interesse, das mit dem Formulieren einer Grammatik überhaupt verbunden wird" (Wunderlich, 1970 d, S. 352).

Festzuhalten ist also:

a) Die Frage der Zuordnung von Syntax und Semantikbeschreibung hat „ . . . bis heute keine befriedigende Lösung gefunden" (Wunderlich, 1970 d, S. 319), der jeweilige Schwerpunkt hat sich an dem jeweiligen Forschungsinteresse zu orientieren.

b) In diesem Zusammenhang wurde die methodologische Korrektheit des für die syntaktische Bestimmung der Basis entscheidenden Verfahrens der Paraphrase erörtert. Bei Wunderlich (1970 d) finden sich zwei wesentliche, gegen dieses Verfahren gerichtete Argumente: Erstens sei die Paraphrase ein semantischer oder pragmatischer Begriff und im Rahmen einer syntaktischen Beschreibung nicht angemessen; zweitens könnten nicht alle Mitglieder einer semantisch verstandenen Paraphrasenklasse aus einem TS-Repräsentanten abgeleitet werden. Hier soll nur das zweite Argument interessieren. Wunderlich ist der Auffassung, daß nicht alle Mitglieder aus einer Paraphrasenklasse vermittels Transformationen ableitbar sind, das heißt, daß im syntaktischen Teil der Transformationsgrammatik nur eine „ . . . Teilexplikation des Paraphrasebegriffs zu leisten (ist), und zwar in Form eines von

Kontext und Kommunikationssituation unabhängigen Begriffs" (Wunderlich, 1970 d, S. 335). Diese Paraphrasen haben die Eigenschaft, „ . . . daß sie weitgehend dasselbe Wortmaterial verwenden . . . , sich durch Wortstellung unterscheiden oder ableitungsverwandt sind" (Wunderlich, 1970 d, S. 335). Das heißt nun, daß mit der Wahl einer auf der syntaktischen Ebene operierenden Beschreibung nur ein sehr begrenzter Ausschnitt aus der Vielfältigkeit der Bestimmungsmomente sprachlicher Äußerungen gegeben ist. Dies gilt jedoch unter grammatischem Gesichtspunkt noch nicht als ein prinzipieller Einwand gegen ein solches Verfahren.

c) In diesem Zusammenhang hat sich ferner gezeigt: Die Rolle der OS.en ist in beiden Versionen der generativen Grammatik hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion weiterhin unbestimmt, jedoch ist die Bedeutung von oberflächenstrukturellen Phänomenen, wie die Wortstellung, die Entscheidung, welcher Teilsatz im Satzgefüge die Rolle des Hauptsatzes übernimmt, die Wahl von Morphemen in anaphorischer oder kataphorischer Funktion, die Wahl der Artikelform, die Setzung des Satzakzents und des emphatischen Akzents, die Setzung von besonderen intonatorischen Einschnitten und die Festlegung der Satzmelodie (vgl. Posner, o.J., S. 4), als wesentlich für die grammatische Beschreibung hervorgehoben worden[4].

d) Vor allem an der Kritik McCawleys (1968) an der generativen Syntax zeigte sich ein übergreifender Gesichtspunkt: die jeweilige Situationsgebundenheit von Bedeutung. Die Auflösung von Doppeldeutigkeiten sprachlicher Äußerungen verlangt nicht nur linguistische Kompetenz, sondern ebenso faktisches Wissen des Sprechers. In die „semantic markers" gehen immer schon kulturelle Determinanten ein, wie am Beispiel der Markierung von „priest" als „male" sinnfällig wird (vgl. McCawley, 1968, insbesondere S. 130; ferner Lyons, 1971, S. 490).

Auf die Bedeutung dieser Feststellung, in deren allgemeinem Moment eine tendenzielle Übereinstimmung mit der Ausgangslage texttheoretischer Überlegungen besteht[5], wird im folgenden einzugehen sein. Es bleibt jedoch bis jetzt fraglich, in welcher Weise diese Kategorie der *bestimmten* Bedeutung in die generative Semantik Eingang gefunden hat, insofern nämlich, als die generative Semantik dem methodologischen Konzept der generativen Grammatik folgt, indem sie Beschreibungskonzepte zunächst tendenziell losgelöst von bestimmten Erklärungskonzepten entwickeln zu können glaubt. Dies steht nun in einem bestimmten Zusammenhang mit der Behandlung der Universalität sprachlicher Strukturen.

Wie sich an ihrer entwickeltsten Form, den Ansätzen zu einer linguistischen Pragmatik, zeigen wird, ist die Linguistik in der Tradition der generativen Grammatik aufgespalten in verschiedene Teilbereiche, die zwar in einer abstrakten Weise aufeinander bezogen sind, deren bestimmte Beziehung zueinander jedoch nicht formuliert ist.

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, daß die Weiterentwicklung der generativen Syntaxversion in Form der Eliminierung der syntaktischen als der für die semantische Ebene zentralen Komponente keinen prinzipiellen Gegensatz[6] zur Standardversion von Chomsky (1969 b) darstellt und daß die Verwendung dieses Modells unter beschreibungstechnischem Gesichtspunkt mit den angegebenen Begrenzungen der Interpretationsmöglichkeiten syntaktischer Formen noch gerechtfertigt ist.

Als ein wesentlicher Kritikpunkt an der Theorie der generativen Syntaxversion hat sich die fehlende Bestimmung von Bedeutung als jeweils bestimmter Bedeutung in der Diskussion der

4 Vgl. Chomsky, 1970, S. 55: „ . . . daß die Tiefenstruktur solche grammatischen Funktionen zum Ausdruck bringt, die eine Rolle bei der Determination der semantischen Interpretation spielen, obwohl gewisse Aspekte der Oberflächenstruktur ebenfalls die Bedeutung eines Satzes determinieren können . . . "; vgl. auch a.a.O., S. 100 f.

5 Zum Verhältnis Semantik – Text vgl. Schmidt, 1971, S. 37.

6 Damit ist nicht behauptet, daß unterschiedliche Beschreibungsversionen keinen Einfluß auf Maße linguistischer Komplexität hätten.

generativen Semantik herausgestellt; zugleich wurde die Behauptung aufgestellt, daß die generative Semantik selbst nur auf der Ebene der Deskription, nicht jedoch auf der Ebene der Erklärung diesen Kritikpunkt hat aufnehmen können. Diese These ist im folgenden auszuführen. Sie ist nur im Zusammenhang mit den philosophischen Hintergründen der Grammatikkonzeption Chomskys, wie sie sich in den Begriffen Universalgrammatik, in der begrifflichen Scheidung von Kompetenz und Performanz und der ihr zugrunde liegenden Spracherwerbstheorie ausdrücken, zu klären. Diese Begriffe werden in der Analyse von Versuchen zur Konstruktion einer Theorie der linguistischen Pragmatik weiterzuverfolgen sein.

2.2 Zur explanativen Adäquatheit der Theorie der generativen Grammatik

2.2.1 Das Konzept der Universalgrammatik

Die Theorie der generativen Grammatik zeichnet sich dadurch aus, daß sie explizit auf die explanative Seite jeder Adäquatheit beanspruchenden Grammatiktheorie verweist. Im folgenden sollen die Bestimmungsmomente der explanativen Adäquatheit der Theorie Chomskys untersucht werden.

Chomsky postuliert, daß die von ihm konzipierte Grammatiktheorie als ein Beitrag zur Humanpsychologie zu bewerten sei: „Auf der Ebene der speziellen Grammatik versucht er (das heißt der Linguist, d. Verf.), die Sprachkenntnis zu charakterisieren, ein gewisses kognitives System, das – unbewußt natürlich – von dem normalen Sprecher-Hörer entwickelt worden ist. Auf der Ebene der universalen Grammatik versucht er, gewisse generelle Eigenschaften der menschlichen Intelligenz auszumachen. Dieser Charakterisierung zufolge ist die Linguistik einfach ein Teilgebiet der Psychologie, in dem diese Aspekte des Geistes behandelt werden." (Chomsky, 1970, S. 51)[7]

Diese Konzeption der Universalgrammatik[8] – als allgemeine Psychologie intendiert – soll nun der Grammatiktheorie den Zugang zur Erklärung sprachlicher Phänomene, zur Ebene der explanativen Adäquatheit eröffnen. Diese ist bestimmt als Untersuchung der Relation „. . . . zwischen einer Theorie der universalen Grammatik und diesen Daten", wogegen der Terminus der deskriptiven Adäquatheit sich bezieht auf „. . . . die Untersuchung der Relation zwischen Grammatiken und Daten" (Chomsky, 1970, S. 50, Anm. 5)[9]. Diese beiden Bestimmungen verhalten sich so zueinander: Es sei notwendig, „. . . . deskriptive Festellungen mit rationaler Erklärung zu versehen, wenn die Sprachwissenschaft über die Kompilation von Fakten hinaus zur wahren ‚Wissenschaft' fortschreiten soll – um die Ausdrucksweise der damaligen Zeit zu gebrauchen, wenn die Grammatik ‚philosophisch' werden soll" (Chomsky, 1971, S. 75).

Welches sind nun die Motive, die zur Konzeption der Universalgrammatik führten? Zunächst war dies die Beobachtung, daß Sprachen nach verschiedenen, allen Einzelsprachen eigentümlichen, abstrakten Prinzipien gebildet sind, als deren allgemeinstes und wesentliches Merkmal der Aspekt der Kreativität gilt. Dieser Aspekt der Sprache umfaßt drei Momente:

1. „. . . . daß der normale Gebrauch der Sprache in dem Sinne produktiv ist, daß vieles von dem, was wir bei normalem Sprachgebrauch sagen, gänzlich neu ist, daß es sich nicht um eine Wiederholung von irgendetwas handelt, das wir zuvor gehört haben, und daß es noch nicht einmal Sätzen oder Texten, die wir in der Vergangenheit gehört haben, im *pattern* ähnlich ist . . . " (Chomsky, 1970, S. 27)

   Dieser kreative Aspekt des Sprachgebrauchs realisiert sich im „. . . . Rahmen einer ‚instituierten Sprache', einer Sprache, die als Produkt einer Kultur Gesetzen und Prinzipien unterliegt, die teilweise für sie allein gelten, teilweise aber auch generelle Eigenschaften des Geistes reflektieren." (Chomsky, 1970, S. 18)

2. „Der normale Sprachgebrauch ist jedoch nicht nur produktiv und potentiell unendlich in seiner Reichweite, sondern auch frei von einer Regelung durch feststellbare Stimuli, seien diese äußere oder innere. Und nur weil sie frei von einer Regelung durch Stimuli ist, kann die Sprache nicht nur außerordentlich begabten, sondern tatsächlich allen normalen Menschen als ein Instrument des Denkens und des eigenen Ausdrucks dienen." (Chomsky, 1970, S. 27 f.)

7 Vgl. Chomsky, 1970, S. 11: „. . . und in jenem besonderen Zweig der kognitiven Psychologie, der als Linguistik bekannt ist . . . "

8 Zur Geschichte der Universalien in der Sprachtheorie vgl. Lyons, 1971, S. 2 ff., Klaus und Buhr, 1969, S. 1102 ff.

9 Vgl. zu den Stufen der Adäquatheit. Chomsky, 1964 a, S. 28 f.

3. Die dritte Eigenschaft des normalen Sprachgebrauchs ist seine Kohärenz und seine Situationsangemessenheit. Dies sei völlig verschieden von einer Regelung durch externe Stimuli Über diese Angemessenheit und Kohärenz könne jedoch nichts Genaueres ausgesagt werden, außer daß diese Begriffe den normalen Sprachgebrauch von dem eines Wahnsinnigen unterscheiden (vgl. Chomsky, 1970, S. 28).

Diesen drei Punkten entsprechen die jeweils zentralen Bestimmungsmomente von Sprache und Geist in der cartesianischen Philosophie und ihrer Nachfolger. Chomsky hält diese für die im wesentlichen immer noch gültige Konzeption[10].

Der kreative Aspekt der Sprache, der jedem Menschen in gleicher Weise zukomme, entspringt der Auffassung des Menschen als einem per se vernünftigen, freien, auf Selbstverwirklichung ausgehenden Wesen, dem nur durch äußere Gewalt Schranken in seinen ihm eingeborenen Entfaltungsmöglichkeiten gesetzt sind (vgl. Chomsky, 1971, S. 34 ff.). Demnach muß auch Sprache bestimmt sein als im wesentlichen präterminiert. Die Sprachform als eine organische Form „. . . ist eingebohren, sie bildet von innen heraus und erreicht ihre Bestimmtheit zugleich mit der vollständigen Entwicklung des Keimes" (Chomsky, 1971, S. 31, Zitat von Schlegel). „Nur die ihr (das heißt der Sprache, d. Verf.) zugrunde liegenden Gesetze zur Erzeugung sind in der Sprache festgelegt. Das Ausmaß und die Art und Weise, in der der erzeugende Prozeß bei der tatsächlichen Sprachhervorbringung . . . wirkt, sind vollständig indeterminiert." (Chomsky, 1971, S. 27)

Mit der Bestimmung der Sprache als einem erzeugenden System ist die Vorstellung ihrer Unendlichkeit und Unbegrenztheit, ihr „Inbegriff alles Denkbaren" erfaßt[11].

Die zweite Bestimmung, die der Unabhängigkeit von inneren und äußeren Reizen, hat nun eine weitere Bestimmung der Sprache zur Folge, nämlich die, daß Sprache nicht nur kommunikative Funktion besitzt, „. . . sondern vielmehr ein Instrument für den freien Ausdruck von Gedanken wie auch für das passende Respondieren auf neue Situationen darstellt" (Chomsky, 1971, S. 18). Schon Humboldt, den Chomsky zitiert, habe es als Fehler angesehen, die Entstehung der Sprache primär auf das Bedürfnis nach gegenseitiger Hilfe zurückzuführen: „Der Mensch ist nicht so bedürftig, und zur Hülfsleistung hätten unarticulirte Laute ausgereicht." (Humboldt nach Chomsky, 1971, S. 29) Dies sei insofern der Fall, als sich Erkenntnisprozesse im Wesen unabhängig von der Erfahrung formieren und nicht durch Erfahrung in irgendeiner bedeutenden Weise beeinflußt werden können[12], als Lernen immer nur eine Sache der Wiedererzeugung, der Ausprägung dessen, was der Psyche schon eingeboren ist, sein könne (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 73). In diesem Sinne zitiert Chomsky Schlegel: Entscheidendes Merkmal der Sprache sei ihr „Freisein von praktischen Zielen" (Chomsky, 1971, S. 23); Chomsky verweist auch auf Herders Auffassung, die Sprache sei primär zu begreifen als „Gedankenorgan, als ein Mittel, selbst zur Besinnung zu gelangen", nur abgeleitet davon diene sie den Zwecken der „geselligen Mitteilung" (vgl. Chomsky, 1971, S. 25). Zur Situationsangemessenheit befähigt dann Sprache insofern, als sie als Instrument des Denkens und des Selbstausdrucks „. . . eine ‚immanente' und ‚konstitutive' Rolle bei der Bestimmung des Wesens der menschlichen Erkenntnisprozesse (spielt), der ‚denkenden und im Denken schöpferischen Kraft' des Menschen, seiner ‚Weltanschauung' und der Prozesse der ‚Gedankenverknüpfung'. Allgemeiner gesagt, steht eine Sprache als organisierte Totalität zwischen dem Menschen und

10 Vgl. Chomsky, 1971, S. 94: „In dieser Hinsicht wäre es auch durchaus richtig, heutige Arbeiten als Fortsetzungen in der Tradition der cartesianischen Linguistik und der Psychologie zu bezeichnen, die ihnen zugrunde liegt."

11 Vgl. Chomsky, 1971, S. 28: „Folglich muß die grundlegende Eigenschaft einer Sprache ihre Fähigkeit sein, ihre endlich spezifizierbaren Mechanismen für eine unbegrenzte und unvoraussagbare Fülle von Möglichkeiten zu nutzen. ‚Sie muß daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen und vermag dies durch die Identität der Gedanken und Sprache erzeugenden Kraft'."

12 Vgl. das bei Chomsky, 1969 b, S. 70, aufgeführte Zitat von Lord Herbert: Die angeborenen Ideen und Prinzipien müssen „. . . aufgefaßt werden nicht so sehr als das Ergebnis der Erfahrung denn als Prinzipien, ohne die wir überhaupt keine Erfahrung hätten . . . ".

27
85

der ‚innerlich und äußerlich auf ihn einwirkenden Natur'." (Chomsky, 1971, S. 28) Dabei ist diese „Natur" bei Chomsky zu verstehen als ein Reservoir sprachlicher Daten, deren Rolle darin besteht, die in der Sprache des normalen Individuums beziehungsweise in seinem Geist inkorporierten „angeborenen Ideen und Prinzipien" zu aktivieren[13].

Die theoretische Bestimmung der rationalistischen Philosophie von Sprache aufgreifend, sieht Chomsky seine Grammatikkonzeption im wesentlichen als eine Präzisierung – und vor allem als eine aufgrund der Innovationen in der Mathematik ermöglichte technische Erweiterung – der Grammatiktheorien des 17. und 18. Jahrhunderts[14].

Als Universale, die in die Theorie der Universalgrammatik aufzunehmen sind, führt Chomsky auf: die präzise Unterscheidung in TS und OS, das heißt das Moment der Generativität als Form der Kreativität aller Sprachen (vgl. Chomsky, 1970, S. 118 f. und S. 128), die Transformationsregeln, die Rekursivität der Regeln, die zyklische Anwendung der Regeln. Diese Universalien werden als formale eingeführt, soweit sie „... mehr den Charakter der Regeln (betreffen), die in Grammatiken erscheinen, und die Weise, in der sie untereinander verbunden werden können" (Chomsky, 1969 b, S. 46). Als Universale substantieller Art wären anzuführen, zum Beispiel innerhalb der Semantik, „... daß bestimmte Benennungsfunktionen auf eine spezifizierte Weise in jeder Sprache ausgeführt werden müssen. So könnte sie (das heißt die Theorie der generativen Semantik, d. Verf.) etwa behaupten, daß jede Sprache Ausdrücke enthalten wird, die Personen benennen, oder lexikalische Einheiten, die sich auf bestimmte Arten von Gegenständen, Gefühlen, Verhaltensweisen usw. beziehen." (Chomsky, 1969 b, S. 45)[15]

Mit der Bestimmung des kreativen Aspekts aller Sprachen und seiner konkreten Momente im Sinne der cartesianischen Philosophie ist die Notwendigkeit der Universalgrammatik als methodologischer Ausgangspunkt und als Ziel der linguistischen Untersuchungen, die als psychologische zu verstehen sind, gesetzt, weil diese Universalgrammatik allein den wesentlichen Momenten der Sprache gerecht zu werden vermag (vgl. Chomsky, 1970, S. 50); zugleich ist aufgrund der Entwicklung der technischen linguistischen Verfahren die Möglichkeit einer weiteren Präzisierung von Sprache als unendlichem Gebrauch von endlichen Mitteln gegeben (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 16). Nur auf dem Wege der Inkorporation und „technischen" Präzisierung der rationalistischen Sprachauffassung ist die Sprachtheorie nach Chomsky in der Lage, expianatorische Kraft zu gewinnen (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 43).

Die Bestimmungsmomente der Sprachauffassung des Rationalismus galten nun in gleicher Weise für das Denken, weil „... der beherrschende Gedanke während dieser Periode ... der (ist), daß ‚die Sprachen der beste Spiegel des menschlichen Geistes sind' " (Chomsky, 1971, S. 41)[16].

Der Gesichtspunkt, daß Sprache als konstitutives Moment des Denkens anzusehen sei, in dem Sinne, daß den universellen Merkmalen der Sprache ebenfalls universelle Eigenschaften des Denkens entsprechen, erscheint durchaus auch als Moment der Chomskyschen Sprachtheorie-

13 Vgl. Chomsky, 1969 b, S. 69: „Die rationalistische Auffassung nimmt ... die Existenz angeborener Ideen und Prinzipien verschiedener Art an, die die Form der erworbenen Kenntnis auf weitgehend festgelegte und hochorganisierte Weise determinieren. Eine Bedingung dafür, daß angeborene Mechanismen aktiviert werden, ist das Auftreten geeigneter Stimuli."

14 Vgl. Chomsky, 1969 b, S. 19: „Der fundamentale Grund für diese Inadäquatheiten traditioneller Grammatiken ist aber mehr technischer Art ... Nun ... kann man sich wieder den Fragen zuwenden, die in der traditionellen Sprach-Theorie gestellt, aber nicht gelöst wurden und eine explizite Formulierung der ‚kreativen' Prozesse der Sprache versuchen. Kurzum, es gibt keine technische Barriere mehr gegen das Studium generativer Grammatiken in voller Breite."

15 Vgl. Chomsky, 1969 b, S. 46: „Substantielle Universalien ... betreffen das Vokabular der Beschreibungsmittel der Sprache"; vgl. auch ders., 1970, S. 106, Anm. 30.

16 Vgl. Chomsky, 1971, S. 44, Anm. 63: „Es war für die Cartesianer charakteristisch anzunehmen, geistige Prozesse seien allen normalen Menschen gemeinsam und die Sprachen unterschieden sich daher in der Ausdrucksweise, nicht jedoch in den ausgedrückten Gedanken."

bildung, und zwar dort, wo Chomsky die Linguistik – wie bereits ausgeführt – als Teil der Humanpsychologie begreift. In diesem Sinne ist Chomskys Bemerkung zu interpretieren, die hier als Beispiel fungieren soll, daß die Notationen der generativen Grammatik keine arbiträre oder bloß technische Angelegenheit sein können, daß sie immer schon eine gewisse Abbildbarkeit auf mentale Prozesse wie etwa beim Spracherwerb implizieren (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 66). Wie in der Sprache die Bestimmungsmomente der Kreativität und ihrer Form, der Generativität, sinnlich wahrnehmbar erscheinen, so gilt für den Verstand, der sich die Sprache zu seiner Ausdrucksform nehme (vgl. Chomsky, 1971, S. 43), daß er in der Lage ist, „. . . . aus eigenen internen Quellen Kenntnisse zu erwerben, wobei vielleicht von Sinnesdaten Gebrauch gemacht wird, darüber hinaus jedoch ein kognitives System vermittels Begriffen und Prinzipien aufgebaut wird, die auf voneinander unabhängigen Gebieten entwickelt werden; er ist weiterhin in der Lage, neue Gedanken hervorzubringen und für diese Gedanken neue und angemessene Ausdrucksformen auf eine Art und Weise zu entwickeln, die jedes Training und jede Erfahrung gänzlich übersteigt" (Chomsky, 1970, S. 23).
Zwar sei das Verhältnis von Sprache und Denken in der Formulierung der Rationalisten zu wenig präzisiert, ihre Aussagen ließen Fragen offen, „. . . . wie kreatives Denken möglich ist, und ihre Diskussion war nicht befriedigender, als es jede Darstellung ist, die sich heute geben läßt – d.h., die Frage bleibt weiterhin ein reines Mysterium" (Chomsky, 1971, S. 42, Anm. 61). Man könne also nicht behaupten, „. . . . wir seien in signifikanter Weise über den Stand des 17. Jahrhunderts hinaus, was die Feststellung der Charakteristika intelligenten Verhaltens betrifft, wie es erworben wird, welche Prinzipien es regieren oder welcher Art die Strukturen sind, die ihm zugrunde liegen." (Chomsky, 1971, S. 16) Doch lassen sich – so Chomsky – für den Bereich der Sprache als einem Bereich mentaler Prozesse Bestimmungsmomente kognitiver Prozeduren angeben, wie zum Beispiel Transformationsregeln als mentale Operationen anzusehen sind (vgl. Chomsky, 1970, S. 35; ders., 1971, S. 55).
Diese Schwierigkeit, einerseits Sprache nur im Rahmen kognitiver Prozesse verstehen und einordnen zu können, andererseits die Prinzipien dieser kognitiven Prozesse noch nicht in hinreichend allgemeiner und präziser Weise formulieren zu können, wird nun in Chomskys Auseinandersetzung mit der empiristischen Version einer Sprachtheorie und hier im Zusammenhang mit der Frage des Spracherwerbs wieder aufgenommen.

2.2.2 Zur Theorie des Spracherwerbs in der generativen Grammatik

Der Frage des Spracherwerbs kommt innerhalb der Sprachtheorie Chomskys entscheidende Bedeutung zu, er betrachtet ihn als einen Prüfstein der für die Grammatiktheorie zentralen Bestimmungsmomente der explanativen Adäquatheit[17].
Der Prozeß des Spracherwerbs wird im Konzept der generativen Grammatik bestimmt durch das, was Chomsky in Anknüpfung an die rationalistische Philosophie als „angeborene Ideen" oder „Prinzipien" benennt. Es scheint, „. . . . daß Sprachkenntnis – eine Grammatik – nur von einem Organismus erworben werden kann, der mit einer strengen Restriktion im Hinblick auf die Form der Grammatik ‚prädisponiert' ist. Diese angeborene Restriktion ist, im kantischen Sinne, eine Vorbedingung für sprachliche Erfahrung, und sie scheint der entscheidende Faktor in der Bestimmung des Verlaufs und des Resultats der Spracherlernung zu sein. Das Kind kann bei der Geburt nicht wissen, welche Sprache es lernen soll, aber es muß wissen,

17 Vgl. Chomsky, 1969 a, S. 20 (vom Verf. übersetzt): „Das Wesen dieser Frage (das heißt der Frage nach der explanativen Adäquatheit der linguistischen Theorie, d. Verf.) kann als das Problem aufgefaßt werden, ein hypothetisches Spracherwerbsmuster AD zu konstruieren, das als ‚output' eine deskriptiv adäquate Grammatik G für die Sprache L auf der Basis von gewissen primären linguistischen Daten aus L als input geben kann"; das heißt schematisch:
„primäre linguistische Daten → AD → G".
Vgl. auch das Modell des „Grammatikgenerators" als Modell für den Spracherwerbsprozeß bei Motsch, 1968 b, S. 37.

daß ihre Grammatik eine prädeterminierte Form aufweisen muß, die viele vorstellbare Sprachen ausschließt. Nachdem es eine zulässige Hypothese gewählt hat, kann es induktiv Daten zum Zweck einer korrektiven Handlung benutzen, wobei es seine Wahl bestätigt oder nicht bestätigt. Ist einmal die Hypothese hinreichend gut bestätigt, dann kennt das Kind die durch diese Hypothese definierte Sprache; folglich reicht seine Kenntnis unermeßlich weit über seine Erfahrung hinaus und befähigt es in der Tat, viele der Erfahrungsdaten als fehlerhaft und abweichend zu charakterisieren." (Chomsky, 1970, S. 149 f.)

„Kurz gesagt resultiert der Spracherwerb aus dem Wachstum und der Reifung relativ festgelegter Fähigkeiten unter entsprechenden äußeren Bedingungen." (Chomsky, 1971, S. 86)

Über die Reichweite und das besondere Wesen dieser angeborenen Ideen läßt sich, so Chomsky, unmittelbar nichts Hinreichendes aussagen; daher sei anzunehmen, daß das, was als universale Eigenschaften von Sprachen beobachtet werden kann, auch im Spracherwerbsprozeß konstitutive Funktion hat[18].

Der Spracherwerbsprozeß ist demnach als ein Prozeß zu verstehen, in dem das Kind auf der Grundlage der Kenntnis bestimmter allgemeiner Regularitäten fortschreitend eine adäquate Grammatik zu konstruieren vermag. Die für die Spracherlernung unabdingbaren, universellen Voraussetzungen formuliert Chomsky in zweifacher Weise: Um sich aus den primären sprachlichen Daten, das heißt Beispielen der Sprachverwendung, die wohlgeformte aber auch nicht wohlgeformte Sätze enthalten, eine Grammatik, das heißt eine Theorie der Sprache zu bilden, muß das Kind über eine Methode verfügen, die die Bildung einer Grammatik ermöglicht. Diese Methode bezeichnet Chomsky erstens als eine „linguistische Theorie . . . , die die Form der Grammatik einer möglichen menschlichen Sprache spezifiziert". Diese Theorie wird aufgefaßt als eine „angeborene Prädisposition des Kindes, eine Sprache zu erlernen"; zweitens gehöre zu dieser Methode eine „Strategie . . . , um eine Grammatik der passenden Form auszuwählen, die sich mit den primären sprachlichen Daten verträgt" (Chomsky, 1969 b, S. 41). Chomskys zweite Formulierung präzisiert die erste:

„Ein Kind, das fähig ist, eine Sprache zu lernen, muß folgendes besitzen:

(i) eine Technik zur Repräsentation von Eingabesignalen
(ii) ein Mittel zur Repräsentation struktureller Informationen über diese Signale
(iii) einige Anfangseingrenzungen für eine Klasse von möglichen Hypothesen über die Sprachstruktur
(iv) eine Methode zur Bestimmung, was jede solche Hypothese für einen jeden Satz impliziert
(v) eine Methode zur Selektion einer der . . . Hypothesen, die nach (iii) erlaubt sind und den gegebenen primären sprachlichen Daten gerecht werden" (Chomsky, 1969 b, S. 47).

Diese Bestimmung der angeborenen linguistischen Theorie spielt nun im Prozeß und der Praxis des Spracherwerbs folgende Rolle: „Das Kind verfügt über eine angeborene Theorie potentieller struktureller Beschreibungen, die umfassend und entwickelt genug ist, daß es aus der wirklichen Situation heraus, in der ein Zeichen auftritt, bestimmen kann, welche strukturellen Beschreibungen für dieses Zeichen passend sein könnten. Weiter: das Kind ist auch in der Lage, dies teilweise im Vorgriff auf irgendeine Annahme über die sprachliche Struktur dieses Zeichens zu vollziehen. Zu sagen, daß die Hypothese über die angeborene Fähigkeit außergewöhnlich stark ist, heißt natürlich nicht, daß sie inkorrekt sei." (Chomsky, 1969 b, S. 49)

Die sich sprachlich darstellende Umwelt des Kindes, die Chomsky zur Bezeichnung „primäre

18 Vgl. Chomsky, 1969, S. 44: „Im Moment können wir kaum an eine Hypothese über angeborene Schemata herankommen, die aussagekräftig, detailliert und spezifisch genug wäre, um den Fakten der Spracherlernung gerecht zu werden. Folglich ist es Hauptaufgabe der Sprach-Theorie, einen Katalog linguistischer Universalien aufzustellen, der einerseits durch die tatsächliche Vielfalt der Sprachen nicht falsifiziert wird, der andererseits aber auch reichhaltig und explizit genug ist, um Geschwindigkeit und Gleichförmigkeit der Spracherlernung zu erklären sowie der beachtlichen Komplexität und dem Umfang der generativen Grammatiken, die ja das Produkt der Spracherlernung sind, angemessen Rechnung zu tragen."

sprachliche Daten" verkürzt, hat für den Spracherwerbsprozeß nur eine aktivierende, keine konstitutive Funktion; diese Daten bringen den Spracherwerbsmechanismus in Gang, sie beeinflussen aber nicht „. . . die Art und Weise seines Funktionierens" (Chomsky, 1969 b, S. 51).

„In einigen Fällen zumindest pflegen diese eingebauten Strukturen zu degenerieren, wenn in einer frühen Lebensphase nicht eine geeignete Stimulation erfolgt; aber obwohl eine solche Erfahrung notwendig ist, um die angeborenen Mechanismen in Gang zu setzen, gibt es keinen Grund zu glauben, daß diese mehr als eine marginale Wirkung darauf ausübt, *wie* sie funktionieren, um die Erfahrung zu organisieren." (Chomsky, 1970, S. 154; vgl. auch: ders., 1969 b, S. 41, Anm. 14)

Dies entspricht nun exakt der rationalistischen Vorstellung der Unvollkommenheit und der nur nebensächlichen Bedeutung sinnlicher Erfahrung (vgl. Chomsky, 1971, S. 91).

Der Output dieses Prozesses von linguistischer Theorieanwendung im Zusammenhang mit primären sprachlichen Daten ist die Kompetenz des Individuums, sein passives sprachliches Wissensrepertoire, das nun den Status eines internalisierten Regelsystems hat.

„Nehmen wir für alle Fälle vorläufig an, daß die primären sprachlichen Daten aus Signalen bestehen, die in Sätze und Nicht-Sätze eingeteilt werden, und daß eine partielle und provisorische Zuordnung zwischen Signalen und strukturellen Beschreibungen stattfindet. Ein Mechanismus des Spracherwerbs, der die Bedingungen (i) bis (iv) erfüllt, ist in der Lage, solche primären sprachlichen Daten als empirische Basis für die Spracherlernung zu verwenden. Dieser Mechanismus muß die Menge der möglichen Hypothesen . . . , die aufgrund von Bedingung (iii) vorhanden sind, absuchen und Grammatiken auswählen, die den primären sprachlichen Daten, repräsentiert in der Form (i) und (ii), gerecht werden. Man kann die Kompatibilität mit den Daten testen durch die Tatsache, daß der Mechanismus Bedingung (iv) erfüllen muß. Er würde demnach mit Hilfe des durch (v) garantierten Bewertungsmaßstabes eine aus den potentiellen Grammatiken auswählen. Die selektierte Grammatik versieht nun den Mechanismus mit einer Methode, jeden beliebigen Satz gemäß (ii) und (iv) zu interpretieren. Das besagt, daß der Mechanismus nunmehr eine Theorie der betreffenden Sprache konstruiert hat, in der die primären sprachlichen Daten einen Ausschnitt darstellen. Diese Theorie, die der Mechanismus nun ausgewählt und intern repräsentiert hat, spezifiziert die sprachliche Kompetenz . . ." (Chomsky, 1969 b, S. 49 f.)

Entsprechend den Formulierungen Chomskys äußert sich der Biologe Lenneberg (1964), wenn er sich gegen die Tendenz wendet, Sprache als vollkommen erlernt und kulturell determiniert anzusehen[19].

Aufgrund der als einzig möglich erscheinenden Alternative von Rationalismus oder Empirismus und der berechtigten Entscheidung gegen den Empirismus beziehungsweise Behaviorismus, das heißt der damit nur noch möglichen Anerkennung des rationalistischen Konzepts, stellt sich für Chomsky die Frage, woher nun diese angeborenen Prinzipien kommen; es ergibt sich als einziger Ausweg, diese Frage als ein „reines Mysterium" abzutun[20].

19 Vgl. Lenneberg, 1964, S. 579 (vom Verf. übersetzt): „Wir ziehen kaum die Vorstellung in Betracht, daß der Mensch mit hochspezialisierten biologischen Neigungen ausgestattet sein kann, die die Sprachentwicklung des Kindes begünstigen und formen, und daß die Wurzeln der Sprache so tief in unserer natürlichen Konstitution begründet sind, wie zum Beispiel unsere Prädisposition, unsere Hände zu benutzen."
Vgl. Lenneberg, 1964, S. 588 (vom Verf. übersetzt): „Ebenso wie man mit Sicherheit sagen kann, daß niemandem die Fähigkeit für das Französische eingeboren ist, kann man mit gleicher Glaubwürdigkeit sagen, daß alle Menschen ausgestattet sind mit einer angeborenen Fähigkeit für einen Verhaltenstyp, der sich automatisch in Sprache entwickelt, und daß diese Fähigkeit so tief eingewurzelt ist, daß sprachähnliches Verhalten sich sogar unter äußerst ungünstigen Bedingungen entwickelt . . . "

20 Vgl. Chomsky, 1970, S. 158: „Wie konnte es geschehen, daß der menschliche Geist die angeborenen Strukturen, die wir ihm zuschreiben müssen, erwerben konnte? . . . In der Tat sind die Prozesse, auf Grund derer der menschliche Geist seinen gegenwärtigen Grad an Komplexität erreicht und die spezielle Form seiner angeborenen Organisation ausgebildet hat, vollkommen mysteriös . . . "

Aus dieser Konzeption leiten sich nun weitere Bestimmungen der Theorie der generativen Grammatik ab, die bei Chomsky in den Begriffen Kompetenz und Performanz erscheinen.
Die Begriffe der Kompetenz und der Performanz bezeichnen zwei Momente der Sprache. Der Begriff der Kompetenz bei Chomsky ist zu verstehen als „System generativer . . . Prozesse" (Chomsky, 1969 b, S. 15), als begriffliche Fassung des Resultats von Spracherlernung. In dem beschriebenen Konzept der Spracherlernung erscheint die Kompetenz als die interne Repräsentation von angeborenen Prinzipien und den von ihnen ermöglichten spezifischen Grammatikkonstruktionen. Sofern den konkreten Erfahrungsprozessen, bestimmt in Humboldts Tradition als „Wiedererzeugung", nur die Rolle der Aktivierung zukommt, gibt Chomsky konsequenterweise als Bestimmung dessen, was die Performanz als aktuelle Sprechweise und ihre Determinanten auszeichnet, nur folgendes an: gewisse psychische Faktoren wie Begrenztheit des Gedächtnisses, Zerstreutheit usw. (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 13). Das heißt, daß die Performanz den Status der empirischen Randbedingung der Kompetenz hat. Wenn nun der Seite der Performanz kein prägender Einfluß auf die Art der Herausbildung der Kompetenz zugebilligt wird, so werden die Begriffe Kompetenz und linguistische Theorie, die die Herausbildung der Kompetenz ermöglicht, tendenziell inhaltlich äquivalent, obwohl formal ein Unterschied auf der Ebene der Betrachtungsweise bestehen bleibt.

Indem das Problem und der Anspruch der Erklärung von Spracherwerb – dem in der Theorie der generativen Grammatik entscheidende Bedeutung zukommt, weil er den Rahmen für das vorgibt, womit sich Linguistik sinnvollerweise zu beschäftigen hat – auf die Ebene der angeborenen Ideen verschoben werden, entzieht sich Chomsky der Schwierigkeit einer tatsächlichen Erklärung trotz der bemerkenswerten Einsicht, daß in der Linguistik ohne eine solche Erklärung bloße Kompilation von Daten betrieben wird. Diese These, der eine Vorstellung über mögliche Erklärungsformen des Spracherwerbs und der in ihm gesetzten Implikationen zugrunde liegt, ist jedoch weiter auszuführen.
Aufgrund einer derartigen Bestimmung von Kompetenz und Performanz ergibt sich notwendigerweise die von Chomsky gesetzte methodologische Priorität der Erforschung von Kompetenz: „Es gibt anscheinend kaum einen Grund, die traditionelle Auffassung in Frage zu stellen, daß die Erforschung der Sprachverwendung nur in dem Maße vorankommen kann, wie es Einsichten in die zugrunde liegende Kompetenz erlauben." (Chomsky, 1969 b, S. 21) Alle relevanten Arbeiten über die Sprachverwendung seien in der Tradition der generativen Grammatik geschrieben (vgl. Chomsky, 1969 b, S. 28)[21].
An der so beschriebenen Konzeption Chomskys ist von verschiedenen Seiten Kritik geübt worden, die nun im folgenden kurz in ihren wesentlichen Momenten aufgenommen werden soll, um zugleich zu zeigen, daß sie in entscheidenden Punkten nicht weit genug reicht. Kritik erhob sich hinsichtlich verschiedener Aspekte dieser Konzeption.
In Zusammenarbeit mit Chomsky entwickelten Psycholinguisten, wie zum Beispiel Miller[22], Überlegungen und Testverfahren zum empirischen Nachweis der Annahme, daß die generative Grammatik mentale Strukturen abbilde. Exemplarisch sollen dazu kritische Argumente von Bever (1970) vorgeführt werden:
Nachdem die Versuche des experimentellen Nachweises der postulierten direkten Entsprechung linguistisch definierter und kognitiver Strukturen fehlgeschlagen waren, fragten die sich auf die Chomskysche Konzeption von Spracherwerb beziehenden Psycholinguisten, immer noch festhaltend an einer strengen Unterscheidung von linguistischer Kenntnis und sprachlichem Verhalten, nach den Übersetzungsbedingungen zwischen diesen beiden Systemen. Bever schlägt nun einen alternativen Zugang zu diesem Problem vor. Seine These lautet: „ . . . linguistische Struktur ist selbst zum Teil durch Lernen und Verhaltensprozesse determiniert, welche bei dem Erwerb und der Ausgestaltung dieser linguistischen Struktur beteiligt sind"

21 Vgl. auch zur Unwissenschaftlichkeit der Erforschung der tatsächlich vorkommenden Sprache Chomsky, 1970, S. 120, Anm. 5.

22 Vgl. die kurze Übersicht dieser Arbeiten bei Wettler, 1970; vgl. auch Leuninger, Miller und Müller, 1972.

(Bever, 1970, S. 280, vom Verf. übersetzt). Er versteht Sprache als ein konzeptuelles und kommunikatives System, das verschiedene Arten von menschlichem Verhalten hervorbringt, die sich ihrerseits aber nicht im ganzen in irgendeiner besonderen Form von Sprachverhalten manifestieren (vgl. Bever, 1970, S. 279). Aus diesen Bestimmungen ergeben sich für Bever drei Ansatzpunkte zur Kritik an der generativen Grammatik.

1. Zum Status der linguistischen Theorie

Aufgrund seiner experimentellen Untersuchungen von perzeptiven und konzeptuellen als kognitiven Strukturen kommt Bever zu dem Ergebnis, daß die bisherige Konzeption von Sprachverhalten, die er in der Gleichung darstellt:

abstrakte Grammatik + Performanzprinzipien = aktuelles Sprachverhalten

unzureichend sein muß, da in ihr bestimmte kognitiv relevante, jedoch nicht unmittelbar nach den Prinzipien der generativen Grammatik ablaufende Strategien aufgrund der in ihr enthaltenen „künstlichen Trennung von Kompetenz und Performanz" (Bever, 1970, S. 343) nicht von Bedeutung sein könnten. Aus seinen Beobachtungen zieht er dann die Konsequenz: „Eine wirkliche Grammatik beschreibt aber nicht eine abstrakte linguistische Welt, sondern eine Menge von Intuitionen über die ‚Grammatikalität', die ein ‚native speaker' hat . . . ; der Linguist benutzt ein introspektives Verhaltenskriterium, um innerhalb seiner Intuitionen über Sprache auszuwählen. Er nimmt an, daß einige der in einer Grammatik enthaltenen strukturellen Unterscheidungen *konsistent* reflektiert werden in seiner Intuition über den Satz, strukturelle Relationen, Doppeldeutigkeiten usw. Er benutzt diese konsistenten Reflexe in seinem eigenen Verhalten, um zu entscheiden, welche Sprachdaten er beschreiben muß. Selbst wenn unsere linguistischen Intuitionen konsistent sind, gibt es keinen Grund anzunehmen, daß sie *direkte* Verhaltensreflexe von linguistischem Wissen sind . . . , es gibt keine Garantie dafür, daß eine linguistische Grammatik selbst eine *direkte* oder eine *ideale* Repräsentation der linguistischen Struktur ist . . . ; eine Grammatik ist . . . nur die direkteste und verfügbarste von allen Verhaltensreflexen der grammatischen Struktur." (Bever, 1970, S. 343, vom Verf. übersetzt) Die Transformationsregeln hätten als ein Beispiel dafür zu gelten, daß bestimmte linguistische Kategorien für die linguistische Intuition relevant und zugleich für die Sprachverwendung irrelevant sein können; dies habe sich an der Satzwahrnehmung gezeigt (vgl. Bever, 1970, S. 345).

Aus der Behauptung, daß linguistische Intuition nicht notwendigerweise direkt die Struktur der Sprache widerspiegelt und daß sie die grundlegenden Daten zur Verifizierung der Grammatik darstellt, schließt Bever, daß der Glaube an eine absolute Intuition über Sätze aufzugeben sei und daß die Gesetze dieser Intuitionsprozesse selbst zu untersuchen seien (vgl. Bever, 1970, S. 346 f.). Bever nimmt jedoch die Schärfe seiner Kritik zurück, indem er auf Intuitionen über Sätze verweist, die gegenüber Kontexteinflüssen stabil sind, wie zum Beispiel die Unterscheidung in Aktiv und Passiv.

2. Zur Frage der Universalien

Bever kritisiert das Prinzip, angeborene, universale Eigenschaften von Sprache anzunehmen, indem er sich in seinen Äußerungen auf die Interpretation dieser Eigenschaften hinsichtlich ihrer kognitiven Bedeutung bezieht. Die Universalität der Nomen-Verb-Distinktion in der Sprache könne erklärt werden als der linguistische Reflex der allgemeinen kognitiven Distinktion zwischen Objekten und Relationen zwischen Objekten. Das Konzept von Nomen selbst sollte nicht schon als linguistische Universalie verstanden werden, sondern nur als linguistischer Ausdruck einer kognitiven Universalie: „Es gibt viele Beispiele dafür, daß die ‚grammatische' Struktur der linguistischen Intuition Erwachsener von potentiellen Sätzen durch Mechanismen der Sprachwahrnehmung und der Spracherlernung beeinflußt wird. Diese Fälle legen die Annahme nahe, daß es universelle Beschränkungen für die Form von Grammatiken gibt, welche nicht dem Postulat der universellen Grammatik selbst inhärent sind, sondern der Art, in der Grammatik gelernt und verwendet wird." (Bever, 1970, S. 351 f.; vom Verf. übersetzt)

3. Zum Spracherwerb

Bevers Aussagen über die bestimmte Form des Spracherwerbs sind nur sehr allgemein, er ergeht sich zum Teil in Bestimmungen von physiologischen Begrenzungen (vgl. Bever, 1970, S. 352), in seinen Tests in bloßen Beschreibungen. Er selbst gibt zu, daß er keine Vorstellungen über die allgemeinen Prinzipien des Lernens linguistischer Strukturen habe. Wesentlich erscheint jedoch, daß Bever auf die auch für die Bestimmung der Kompetenz konstitutive Dimension des Kontextes verwiesen hat und zugleich die Ratlosigkeit des Konzepts angeborener Ideen beschreibt, wenn er sagt: „In jedem Falle, in dem wir neurophysiologische Substrata in spezifische Verhaltenssysteme involviert sehen, ist das Problem nur präziser gestellt: Wie können Verhaltenssysteme solche neurophysiologischen Fähigkeiten hervorbringen und organisieren? Das Argument . . . , daß Sprachstruktur und Verhalten das verbundene Ergebnis sowohl von linguistischen als auch von psychologischen Strukturen sind, stellt uns vor die ähnliche Frage: Wie kann der Instinkt zur Kommunikation die unterschiedlichen Komponenten der Perzeption, der Kognition und des motorischen Verhaltens in menschliche Sprache integrieren? " (Bever, 1970, S. 282, vom Verf. übersetzt)

2.2.3 Zur Konzeption einer linguistischen Pragmatiktheorie

Die auch in Bevers Auseinandersetzung mit der generativen Grammatik als psychologischem Konzept enthaltene Bestimmung der Sprache als sozial determinierter wird von Habermas unter drei kritischen Gesichtspunkten weiter ausgeführt. Die rationalistische Konzeption von Sprache, gespiegelt in ihrer Bestimmung der Kompetenz und Performanz, legt bestimmte Formen der semantischen Bestimmung – die Habermas hier als Teilbereich der generativen Grammatiktheorie exemplarisch untersucht – nahe, die in folgenden Punkten als unzureichend zurückzuweisen sind:

1. „Die These des Monologismus besagt, daß die universalen Bedeutungskomponenten zur Grundausstattung des einsamen Organismus sprechender Subjekte gehören. Die These ist unvereinbar mit der Annahme, daß die Universalien auch Bestandteile eines intersubjektiv erzeugten kulturellen Systems sein können." (Habermas, 1969/70 b, S. 67 f.) Habermas hebt gegenüber der Monologismusthese hervor, daß semantische Universalien *auch* Bestandteile eines kulturell varianten Systems von Erfahrungen sind. Wenn wir Habermas' Kritik an der Monologismusthese der generativen Grammatik richtig verstehen, so bedeutet sie nicht, daß die intersubjektiv herausgearbeiteten Formen der Erfahrung konstitutiv für semantische Universalien sind, sondern daß dies *eine* ihrer Bestimmungen darstellt. Insofern wird nicht deutlich, wie sich diese Kritik am Monologismus der generativen Grammatik von dieser unterscheidet. Denn Chomsky selbst spricht von Sprache als instituierter Sprache. Damit ist gemeint, daß Sprache sowohl kulturspezifisch dimensioniert ist als auch generelle oder universelle Eigenschaften des Geistes reflektiert.
2. „Die These des Apriorismus besagt, daß das Inventar letzter Bedeutungselemente als Bedingung der Möglichkeit von semantischen Unterscheidungen überhaupt aller Erfahrung vorausliegt. Die These ist unvereinbar mit der Annahme, daß universale Bedeutungen auch die Universalität bestimmter Erfahrungsbereiche widerspiegeln können." (Habermas, 1969/70 b, S. 68) Habermas' Kritik an der These des Apriorismus besteht darin, die Universalität von Bedeutungen auf eine korrespondierende mögliche Universalität der Erfahrung zu beziehen. In diese Kritik an dem Konstrukt eines apriorischen, erfahrungsunabhängigen semantischen Unterscheidungsinventars ist nicht die zentrale Frage aufgenommen, wie sich nämlich universelle Erfahrungsmuster kognitiv und affektiv in sozialen Austauschprozessen konstituieren. Damit nähert sich die Kritik an den bei Chomsky unterstellten universellen Bedeutungsmustern, welche die Universalität lediglich auf anthropologische Bedingungen von Erfahrung überhaupt bezieht, unversehens wieder den bei Chomsky zu findenden Bestimmungen von Sprache als instituierter Sprache.

3. „Die These des Elementarismus schließlich besagt, daß sich der semantische Gehalt aller möglichen natürlichen Sprachen aus Kombinationen einer endlichen Anzahl universaler Bedeutungskomponenten zusammensetzt. Die These ist unvereinbar mit der Annahme, daß sich semantische Felder auch in einem strukturellen Zusammenhang mit globalen Weltinterpretationen bilden und verschieben können." (Habermas, 1969/70 b, S. 68) In der Kritik am Elementarismus der generativen Grammatik wird wiederum der gesellschaftliche Konstitutionszusammenhang des semantischen Gehalts von Sprache als zusätzliche und nicht als wesentliche Kategorie formuliert.

Im Rahmen dieser Durchsicht der mit dem Modell der generativen Grammatik verbundenen Probleme kann selbstverständlich keine adäquate Problematisierung von Habermas' Konzeption einer Sprachtheorie entwickelt werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß nach unserer Kenntnis der Aussagen Habermas' zu Problemen der Konstruktion einer adäquaten Kommunikationstheorie die unseres Erachtens zentralen Kritikansätze an der generativen Grammatik undeutlich sind. Gleichwohl bezeichnet diese Kritik die problematischen Punkte einer Theorie der Sprache, die sich – wie bei Chomsky – auf einsame Sprecher, auf erfahrungsunabhängige Interpretationsverfahren, auf Erklärungen der Genese und Veränderung von Interpretationen in Begriffen der Kombination von einem endlichen Bedeutungsinventar bezieht.

Die Kritik dieser Punkte bei Habermas erfaßt jedoch das Problem einer Theorie der Sprache nur unzureichend. Denn das Problem einer Theorie der Sprache besteht darin, den gesellschaftlichen Charakter von Sprache nicht jenseits universell distribuierter Merkmale von Sprache zu bestimmen, indem diese universellen Merkmale als gattungsspezifische und anthropologisch tiefsitzende von ihrem phylo- wie ontogenetischen Konstitutionsprozeß abgelöst werden, um sodann die konkreten sprachlichen Äußerungen diesen universellen Merkmalen von Sprache als bloß empirische oder systematisch verzerrte Erscheinungsformen äußerlich beizuordnen. Demgegenüber ist es Aufgabe einer Theorie der Sprache, die universellen Merkmale selbst als phylo- wie ontogenetisch herausgearbeitete Formen der Realitätsbeziehungen und ihrer symbolischen Repräsentation zu rekonstruieren.

Zwar hat Habermas auf die Bedeutsamkeit der kommunikativen, das heißt der gesellschaftlich vermittelten Funktion von Sprache als notwendiger Kategorie einer Theorie über Sprache hingewiesen, ihren Stellenwert jedoch nicht geklärt. Chomskys Alternative einer entweder empiristischen oder rationalistischen Konzeption von Sprachtheorie stellt sich bei Habermas als ein zweistufiges Modell dar, das als transzendentale Ebene die Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation überhaupt, als empirische Randbedingung die konkrete Mannigfaltigkeit kommunikativer Handlungen unterscheidet.

Weder im ersteren noch im letzteren Modell erscheint das Problem der Erklärung sprachlicher Äußerungen adäquat gestellt, dann dieses Problem wäre – entsprechend der hier vertretenen Auffassung – als die Frage zu formulieren, wie die in gesellschaftlicher Praxis herausgearbeiteten kommunikativen Verkehrsformen im Rekurs auf die Rekonstruktion der systematischen Momente dieser Praxis bestimmt werden können.

Von den innerhalb der Linguistik entwickelten Ansätzen zu einer Pragmatiktheorie sollen hier die von Wunderlich unternommenen Versuche, die in der bisherigen Grammatiktheorie gesetzten Beschränkungen zu überwinden und zugleich anhand einer Bestimmung der Bedeutung der Pragmatik innerhalb der linguistischen Theorie die Auseinandersetzung mit Habermas' Vorschlägen aufzunehmen, als Beispiel für die am weitesten entwickelten Beiträge zur linguistischen Pragmatik kurz skizziert werden.

Wunderlich (1970 c) fügt den bis jetzt genannten Kritikpunkten an der bisherigen Grammatiktheorie weitere hinzu: Die empraktische Form der mündlichen Rede verweist auf ihre durch den jeweiligen Kontext verbürgte Verständlichkeit trotz ihrer Unvollkommenheit unter grammatischem Gesichtspunkt, die Bestimmung von logischen Relationen ermöglicht in manchen Sätzen nicht deren Verständnis. Wunderlich nimmt nun folgende Bestimmung des Kompetenz-Performanz-Schemas von Chomsky vor:

1. Die Komponenten der Chomskyschen *Kompetenz* werden – mit Ausnahme „gewisser Bewertungsprinzipien" – in der Interaktion gelernt (vgl. Wunderlich, 1970 c, S. 12).
2. Zur Kompetenz eines Sprechers gehören auch diejenigen Elemente, die eine Verständigung ermöglichen; dies sind pragmatische Elemente.
3. Die pragmatischen Elemente werden sowohl als verbale als auch als „paralinguistische" und nicht- beziehungsweise außerverbale Ausdrucksmittel konzipiert.

Die *Performanz* ist die Seite der Aktualisierung der Kompetenz:

1. Diese Aktivierung unterliegt wiederum bestimmten Regeln, den Strategien der verbalen Planung und Wahrnehmung, die Wunderlich verstanden wissen will als „Strategien eines typischen Interaktions- und Rollenverhaltens" (vgl. Wunderlich, 1970 c, S. 11).
2. Diese Regeln ermöglichen das Erkennen wie auch den Entwurf von Kommunikationssituationen, außerdem die Korrektur dieser Situationen; sie ermöglichen das Verstehen von grammatischen Abweichungen und Mehrdeutigkeiten von Sätzen.
3. Diese Regeln funktionieren nach anderen Prinzipien, als in der generativen Grammatik postuliert. Es gilt nicht: Performanz = Kompetenz + Sprecher/Hörer-Strategie. Für die Wahrnehmung von Sätzen sind entscheidend: semantische Konfigurationen, Basisstrukturen und Kontexteigenschaften der Wörter (vgl. dazu Bever, 1968). Mit dem Festhalten an der begrifflichen Unterscheidung der Kompetenz und der Performanz, wobei die Pragmatik die Rolle der entscheidenden, jedoch auch hier nur zusätzlichen Kategorie spielt, sind Unklarheiten in der Differenzierung von Kompetenz und Performanz gesetzt. Dies zeigen recht deutlich die folgenden Zitate: „Man wird annehmen dürfen, daß die Aktivierung der sprachlichen Kompetenz selbst wieder bestimmten Regeln unterliegt – diese werden häufig auch Strategien genannt (Strategien der verbalen Planung und Wahrnehmungsstrategien) . . . " (Wunderlich, 1970 c, S. 9)

Diese Performanzstrategien sind Ausdruck von Handlungszusammenhängen und insofern Resultat von Lernprozessen. Die gleiche Bestimmung wird nun aber auch für die Regeln der Kompetenz eingeführt. „Ein Kind erlernt die Regeln seiner Sprachkompetenz nicht als isolierte Regeln zur Konstruktion von Ausdrücken, sondern nur zusammen mit den typischen Handlungs- und Rollenbeziehungen seiner primären Umwelt. In ihnen kommen sozial bestimmte Strategien zum Ausdruck. Produktions- und Wahrnehmungsstrategien sind deshalb primär als Strategien eines typischen Interaktions- und Rollenverhaltens aufzufassen." (Wunderlich, 1970 c, S. 11) „In genau der gleichen Weise (das heißt: ‚. . . in vielen Interaktionsakten des Kindes aufgrund von generalisierenden Prozessen und gewissen . . . Bewertungsprinzipien . . . ', Wunderlich, 1970 c, S. 12) bildet sich das Vermögen heraus, grundsätzlich neue Interaktionssituationen zu schaffen, d.h. solche Bedingungen gegenüber möglichen Sprechpartnern herbeizuführen, die eine Verständigung ermöglichen. Dies sind typisch pragmatische Bedingungen, andererseits Bedingungen, die wir gleichfalls zur sprachlichen Kompetenz rechnen müssen." (Wunderlich, 1970 c, S. 12)

Insofern, als sowohl die Regeln der Performanz wie diejenigen der Kompetenz als kommunikative Kompetenz begriffen, im bestimmten Sozialisationsprozeß erworben definiert sind, ist die rationalistische Doktrin des Spracherwerbs und der aus ihr resultierenden begrifflichen Unterscheidung von Kompetenz und Performanz aufgehoben. Damit ist jedoch zugleich eine Neubestimmung des Verhältnisses von aktueller Sprechweise und Wissen über die Sprache gefordert, die nach den so gegebenen Bestimmungen in Richtung einer Formulierung von latenter und aktueller Kompetenz zu suchen wäre, wobei dieser Terminologie die Bedeutung der analogen Unterscheidung von primärem und sekundärem Sozialisationsprozeß zukommen müßte. Mit dieser Revision der Chomskyschen Sprachtheorie ist die Frage der explanativen Adäquatheit linguistischer Theorie aufs neue gestellt, damit auch eine erneute Diskussion der Grammatikkonstruktion notwendig, die, wenn die Dimension der Pragmatik ernstgenommen werden soll, Pragmatik nicht mehr nur als Zusatzkategorie, sondern als konstitutiven Faktor der Sprachtheorie einzuführen hätte. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen die Versuche, die pragmatische Dimensioniertheit von Sprache als *eine* und nicht als die zentrale Komponente einzuführen und dabei das Grammatikkonzept in seiner alten Form zu belassen, als

unangemessen. *Tendenziell* ist dies auch in Wunderlichs Konzept als Widerspruch enthalten, wenn er die Aufgabe der Grammatik folgendermaßen beschreibt: „Aufgabe einer Grammatik ist es, alle relevanten Ausdrücke einer Sprache ... aufzuzählen, und nur diese. Da für den Umfang der aufzuzählenden Menge keine obere Grenze angegeben werden kann, ergibt sich daraus die Forderung, ein deduktives System mit rekursiv anwendbaren Formationsregeln zu entwickeln ... Zu jedem Ausdruck ist eine Strukturbeschreibung anzugeben: a) der syntaktischen Struktur ..., b) der phonologischen Struktur, c) der semantischen Struktur, d) der Verwendungsbedingungen ..." (Wunderlich, 1970 d, S. 326 f.)

Als Bestimmung der Bedeutung der Pragmatik für die linguistische Theorie wird angegeben: Sie soll Praktikabilität im technologischen Sinne gewährleisten und zugleich der „sozial-gesellschaftlichen Seite der Linguistik" nachkommen, indem sie den Entwurf von „pädagogischen, aufklärerischen, agitatorischen Strategien" ermöglicht (Wunderlich, 1970 d, S. 319 f.). An eine umfassende Semantiktheorie sei dann die Forderung zu stellen, zu erklären, „... warum und woraufhin abweichende Äußerungen korrigiert werden, warum und wann Mißverständnisse auftreten, usf." (Wunderlich, 1970 d, S. 349 f.).

Zwar ist in den Entwürfen zu einer linguistischen Pragmatik, die hier exemplarisch anhand der Arbeiten Wunderlichs dargestellt wurden, die Frage der Erklärung sprachlicher Äußerungen gestellt, jedoch wurden außer den globalen Bestimmungen – wie: Sprache wird im Handlungszusammenhang erworben, sie spiegelt typische Rollen- und Interaktionsbeziehungen wider, diese Tatsache sei in die Grammatiktheorie aufzunehmen – weder Konkretionen entwickelt, die über das Sammeln von in ihrem Verhältnis zueinander unbestimmten Determinanten von pragmatischen Elementen hinaus zu einer *bestimmten* Formulierung der angeschnittenen Frage führen könnten, noch bestimmte Hinweise über den möglichen Weg der Beantwortung dieser Fragen gegeben. Den systematischen Stellenwert von Pragmatik in der Konstruktion einer erklärungsstarken Sprachtheorie auszuweisen und zu explizieren, stellt sich so als zentrale, bisher jedoch ungelöste Aufgabe dar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß sich in der hier entwickelten Auseinandersetzung mit dem systematischen Anspruch der Theorie der generativen Grammatik Gesichtspunkte und Fragestellungen ergeben haben, die den Ausgangspunkt für eine erklärungsstarke linguistische Theorie markieren.

Die von Chomsky als Argument gegen den Empirismus formulierten Fragen, wie nämlich der Spracherwerbsprozeß zu erklären sei in Übereinstimmung mit der Beobachtung einer relativen Gleichförmigkeit und großen Geschwindigkeit bei unvollkommenem Material an Sprachdaten, blieben bei im durchaus unbeantwortet. Unbeantwortet und unbeantwortbar im Konzept der generativen Grammatik, weil dem Bereich der kruden Performanz zuzuordnen, blieben Fragen, wie nämlich Erscheinungen wie Mutismus, Stottern, Formen der Desymbolisierung, wie also abweichendes Sprachverhalten generell zu erklären sei. Daß diese Erscheinungen nicht, wie Chomsky glaubt, auf das Einwirken zufälliger empirischer Randbedingungen noch auf physiologische Deformationen in der Erklärung reduziert werden können, daß gerade am „extremen Fall" die Bedingungen der Konstitution der herrschenden Kommunikationsformen studiert werden können, soll im Rahmen dieser Untersuchung nur als These hervorgehoben werden. In der Ausarbeitung dieser These ließe sich zeigen, daß in der Analyse der Prozesse der Einübung in Kommunikation wesentliche Ansatzpunkte dafür gewonnen werden könnten, wie eine Theorie der Sprache zu konstruieren wäre, in der die pragmatische Dimension nicht als eine, sondern als die konstitutive Kategorie fungiert. Erst eine Theorie der Sprache, in der die Herausarbeitung des Vermittlungszusammenhanges von objektiven Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft auf gegebener historischer Entwicklungsstufe mit den Formen der intersubjektiven Realitätserfahrung im Medium der Kommunikation systematische Bedeutung hat, bliebe ihrem Gegenstand nicht äußerlich, wäre wissenschaftlich zu nennen.

Als unmittelbar für die eingegrenzte Thematik dieser Untersuchung relevantes Resultat ergibt sich aus der hier notwendig verkürzten Rezeption des generativen Grammatikmodells, daß dieses Modell in einem bestimmten Bereich als Beschreibungsinstrumentarium verwendbar

erscheint, daß in ihm und seinen Neuformulierungen adäquate Erklärungszusammenhänge für sprachliche Äußerungen jedoch nicht zu finden sind. Der Einwand, daß sehr wahrscheinlich mit der Übernahme dieses Beschreibungsverfahrens auch schon notwendigerweise die möglichen Interpretationen sprachlicher Äußerungen wesentlich eingeschränkt sind, daß die hier vorgenommene Trennung in der Bewertung der Erklärungs- und Beschreibungsadäquatheit einer Theorie sehr problematisch ist, wurde aus der hier vorgestellten Analyse deutlich. Zugleich sollte jedoch auch erkennbar werden, daß beim gegenwärtigen Stand der Einsichten ein Insistieren auf der Einheit von Erklärungs- und Beschreibungsadäquatheit in letzter Konsequenz bedeuten würde, empirische Untersuchungen im Bereich von Soziolinguistik überhaupt zu unterlassen. Mit ausdrücklichem Hinweis auf den explorativen Charakter dieser empirischen Studie erscheint eine solche empirische Untersuchung trotz aller prinzipieller Einwände vertretbar, zumindest insofern, als sie in Hinsicht auf eine mögliche Präzisierung der mit der Code-Theorie verbundenen Probleme Argumente bereitstellen kann.

Bevor nun das in der Untersuchung verwendete linguistische Beschreibungsverfahren dargestellt wird, sollen kurz die in die empirische Untersuchung eingehenden Daten zur Untersuchungsgruppe, zur Untersuchungssituation, zum Charakter der sprachlichen Äußerungen und die in der Untersuchung verwendeten Erhebungsmethoden und statistischen Prüfverfahren erläutert werden. Auf dem Hintergrund dieser Informationen werden die zahlreichen Ad-hoc-Lösungen im linguistischen Beschreibungsmodell verständlich sein.

3.
Daten zur empirischen Analyse – Darstellung der Beschreibungs- und Testverfahren

Diese empirische Analyse ist – der linguistische Beschreibungsapparat einmal ausgenommen – nach dem „klassischen" Modell soziolinguistischer Untersuchungen aufgebaut. Gemäß den als plausibel angenommenen Hypothesen sozialisationstheoretischer Arbeiten wurde versucht, diesen Annahmen plausible Operationalisierungen auf der linguistischen Ebene zuzuordnen, um dann aus möglichen, statistisch bestimmten Zusammenhängen Schlußfolgerungen hinsichtlich der Plausibilität der Hypothesen zu ziehen (vgl. zu den Einzelheiten der Anlage derartiger Untersuchungen Oevermann, 1970 a, S. 49 ff.). Die sozialisationstheoretischen Hypothesen wurden den jeweiligen linguistischen Operationalisierungskomplexen in allgemeiner Formulierung vorangestellt (vgl. zur Übersicht den Hypothesenplan im Anhang, Kapitel 6.1).
Bevor nun die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden, seien so kurz wie möglich das linguistische Beschreibungsverfahren, die verwendeten statistischen Tests sowie Daten zur Untersuchungsgruppe, zur Untersuchungssituation und zum sprachlichen Material selbst geschildert.

3.1 Zur Untersuchungsgruppe

Bei der vorliegenden Population handelt es sich um eine nach Intelligenz und Geschlechtszugehörigkeit vergleichbare, nach Schichtmerkmalen relativ weitgehend dichotomisierte Gruppe von Kindern zwischen neun und elf Jahren, die die vierte Klasse einer Grundschule in einer westdeutschen Kleinstadt (Oberursel bei Frankfurt a.M.) besuchten.
Die Erhebung der Sozialdaten sowie der Sprachdaten dieser Individuen wurde im Rahmen des Projekts „Elternhaus und Schule" von Ulrich Oevermann und seinen Mitarbeitern durchgeführt. Dies gilt gleichfalls für die Transkription der Texte. Aus insgesamt 300 Individuen wurde eine Gruppe von 28 ausgewählt. Sowohl aus der Anlage der Stichprobe der gesamten Experimentalgruppe von N = 300 als auch aus der daraus nach den genannten Merkmalen gezogenen Stichprobe wird klar, daß es sich hier keineswegs um eine Repräsentativität beanspruchende Untersuchung handeln kann. Anzufügen ist jedoch, daß sich die statistische Verläßlichkeit von Aussagen hier nicht allein nach der Größe von N bemißt, sondern eher nach der Anzahl der untersuchten Sätze beziehungsweise der Textlänge, die in beiden Schichten im Durchschnitt bei rund 60 Satzketten liegt. Unter dem Kriterium der statistischen Verläßlichkeit lassen sich doch so, wenn auch immer nur sehr vorsichtig, gewisse, über die unmittelbar gegebene Gruppe hinausgehende Schlußfolgerungen ziehen.

3.2 Daten zum sprachlichen Material

Es handelt sich bei dem sprachlichen Material um mündliche Nacherzählungen von Texten. Der Gesamtgruppe von N = 56 Individuen wurden zwei verschiedene Texte in je zwei verschiedenen Textfassungen vorgelegt. Der eine Text hatte eher fantastischen, der andere eher realistischen Charakter. Die unterschiedlichen Fassungen bezogen sich auf angenommene Merkmale des US- beziehungsweise MS-Sprachgebrauchs. Dieselbe Geschichte wurde so einmal in einer US-, einmal in einer MS-Fassung formuliert. Wir haben uns, um die Untersuchungsgruppe aufgrund des etwas komplizierten linguistischen Auswertungsverfahrens in bearbeitbarer Größe zu halten, auf diejenigen Individuen beschränkt, die nur einen Text in einer Fassung erzählt haben. Aufgrund der Annahme, daß eine eher lebensnahe Geschichte auch die US-Kinder in vergleichbarer Weise motivieren würde, wie auch aus dem Grunde, daß die in die Konstruktion einer US-Fassung des Textes eingehenden Textmerkmale uns zu wenig definiert erschienen, wurden als linguistisch zu beschreibendes Material die Texte der „Moser"-Geschichte in der MS-Fassung gewählt (vgl. die Textbeispiele im Anhang, Kapitel 6.1).

3.3 Zur Untersuchungssituation

Die Aufgabe bestand darin, eine über Tonband in Anwesenheit der ganzen Klasse (ohne Lehrer) gehörte Erzählung – in diesem Fall „Herr und Frau Moser" – über eine Gegensprechanlage wiederzugeben, wobei das jeweilige Kind mit einem Versuchsleiter verbunden war. Die Kinder hatten kaum Gelegenheit, sich vorher mit den anderen über die Geschichte zu verständigen. Der Zeitraum zwischen Rezeption und Wiedergabe war bei allen Kindern ungefähr gleich lang. Der Versuchsleiter hatte sowohl vor dem Abspielen der Geschichte als auch dann, wenn dem Kind die Gegensprechanlage erklärt wurde und er sich als Zuhörer meldete, die Aufgabe, dem Kind klarzumachen, daß es sich dabei nicht um eine Schulsituation handele, daß es keine Noten gebe, der Lehrer nicht anwesend sei, daß es nicht schlimm sei, wenn das Kind in der Erzählung nicht mehr weiter wisse usw. (vgl. Testeranweisung im Anhang, Kapitel 6.1). Der vorgeführte Text war die Erzählung einer Begebenheit, die auf Erfahrungen der Kinder (Spaziergang im Taunus, Opelzoo) Rücksicht nahm, deren Gegenstand eine Kontroverse zwischen Eheleuten sowie – aufgrund eines Mißverständnisses – eine weitere Kontroverse zwischen diesen Eheleuten und der „verdorbenen, frechen Jugend von heute" war. Der formale Witz der Geschichte bestand darin, daß das erzählende Kind mehr wußte als es zugleich erzählen durfte, daß die Geschichte eine relativ komplexe Zeitstruktur enthielt sowie wechselnde Rede und Gegenrede, zudem eine gewisse Geschicklichkeit im Agieren auf verschiedenen Ebenen des Erzählens voraussetzte.
Die Untersuchungssituation war also definiert durch einen relativ ungezwungenen, unschulischen Umgang der Erwachsenen mit den Kindern, durch die Form des mündlichen Berichts, bei dem durch das beschriebene Arrangement eine extraverbale Verständigung ausgeschlossen sein sollte.

3.4 Sozialdaten

3.4.1 Zur Schichtbestimmung

In die Bestimmung der Schichtzugehörigkeit der Kinder gingen Merkmale ein wie: Arbeitsplatzcharakterisierung des Vaters und der Mutter, gegenwärtiger oder früherer Beruf des Vaters und der Mutter, Erwerbsstatus des Vaters und der Mutter, Berufswechsel, Ausbildung des Vaters und der Mutter, Berufe der Großväter mütterlicher- und väterlicherseits, Einkommen und anderes. Aus diesen und weiteren Merkmalen wurden so Bestimmungen zur Konsistenz oder Inkonsistenz der Schichtzugehörigkeit entwickelt.
Einmal abgesehen von der hier zweifellos enthaltenen Optimierung der gängigen Verfahrensweisen zur Bestimmung von Schichtzugehörigkeit, ist in der Literatur klar und vielfach betont worden, daß derartige Definitionen von sozial unterschiedlicher Situation ungenügend sind und nur vorläufigen Erklärungswert beanspruchen können: „So sind wir gezwungen, bei der Behandlung des empirischen Materials auf die theoretisch unscharfe Skala vom sozio-ökonomischen Status zurückzugreifen. Wir dürfen dabei niemals aus den Augen verlieren, wobei es sich bei den nach dieser Skala gebildeten Schichten handelt: Sie sind weder aus den objektiven Strukturbedingungen ableitbare Aggregate noch sozio-kulturell homogene Gruppen, sondern vielmehr letztlich statistische Gruppen – wenn auch die drei Komponenten, auf denen solche Einteilungen beruhen, vorgängig als bedeutsame Kriterien sozialer Ungleichheit interpretiert werden können." (Oevermann, 1970 a, S. 14) Es ist wichtig, diese im Verfahren der Schichtbestimmung enthaltenen Begrenzungen für die Interpretation empirischer Daten zum Sprachgebrauch hervorzuheben, da sie eine weitere Einschränkung der Aussagekraft unserer empirischen Daten bedeuten. Es kann nicht – wie in manchen Formen der unkritischen Rezeption der Ergebnisse von Bernstein, aber auch in manchen Formen der Kritik – unterstellt werden, daß in den Merkmalen eines schichtenspezifischen Sprachgebrauchs eine direkte Operationalisierung des Zusammenhanges von objektiver Lage und deren intersubjektiv gültiger Deutung gegeben ist.

Außer diesen Daten zur Schichtbestimmung wurden weitere komplexe Indikatoren eines möglicherweise relevanten Einwirkens subkultureller Traditionen gebildet, die hier als Kommunikations- und Sprachfragen erscheinen; dies sind Fragen zum familialen Kommunikationsstil und der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Kommunikation seitens der Eltern. Zugleich wurden Fragen zur Ermittlung des Erziehungsverhaltens der Eltern gestellt, unter anderem Daten zur An- oder Abwesenheit des Vaters in bestimmten Altersstufen des Kindes oder zur Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe erhoben. Alle diese Daten wurden in der empirischen Analyse in Form von Korrelationen berücksichtigt.

3.4.2 Zur Intelligenzbestimmung

Zur Messung der Intelligenz, der in dem hypothetischen Konstrukt der Code-Theorie die Bedeutung einer die Ergebnisse verschärfenden Bedingung zukommt (vgl. zu der scheinbaren Widersprüchlichkeit von sozialer Konstituierung von Intelligenz und Konstanthaltung der Intelligenz in Untersuchungen zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch: Oevermann, 1970 a, S. 228 ff.), wurde hier der Intelligenztest von Horn, Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung, P-S-B (1969) verwendet, der sich auf verbale wie außerverbale Intelligenzleistungen bezieht. Er besteht aus 10 Subtests, von denen 4 Subtests (Subtest 3, 4, 7 und 8) geometrische beziehungsweise logische Fertigkeiten abfragen, Subtest 9 und 10 eher Ausdauer und Schnelligkeit in der Lösung nicht verbal vermittelter Routineaufgaben. Die Subtests 1/2, 5 und 6 sind rein verbale Tests und fragen den verbal vermittelten Bildungsstand zum Beispiel in Form von Rechtschreibekorrekturen an ungebräuchlichen Wörtern wie „Physik", „Toulon" usw. ab. Die Gesamtleistung des Intelligenztests ist nach Alter gewichtet.

Auf die Problematik dieses Tests wie der Intelligenzmessung überhaupt soll hier nicht eigens eingegangen werden (vgl. Oevermann, 1970 a, S. 8 ff.; vgl. auch Liungmann, 1973), sie kann in groben Zügen als bekannt unterstellt werden. Unter statistischem Gesichtspunkt (vgl. Horn, 1969, S. 17 ff.) kann dieser Test als recht verläßlich gelten.
Als zusätzliche, jedoch immer auch problematische Bestimmungsmomente von Intelligenz können die in die Schulnoten der Kinder eingehenden Lehrerurteile sowie die den verbalen Teil des P-S-B in einer bestimmten Dimension spezifizierenden Daten der Ergebnisse eines Wortschatztests angesehen werden.

3.5 Statistische Prüfverfahren

Die Bestimmung schichten- wie geschlechtsspezifischer Verwendung bestimmter linguistischer Indikatoren wurde vorgenommen einmal nach dem Wilcoxon-Testverfahren, in dem nach Intelligenz und dem jeweils konstant gehaltenen Merkmal Geschlecht oder Schicht vergleichbare Paarbildungen den numerischen Prüfwert T bildeten (vgl. zur Beschreibung dieses Tests Siegel, 1959, S. 75 ff.). Zusätzlich wurden die relativen Häufigkeiten auch im Vergleich zum Originaltext je nach den möglichen Gruppierungen herangezogen. Die Aussagekraft der so gewonnenen Ergebnisse in bezug auf die einzelnen wie die allgemeinen Dimensionen von Schicht- und Intelligenzniveau wurde durch entsprechende Korrelationen bestimmt, für die ein fünf- beziehungsweise einprozentiges Signifikanzniveau angenommen wurde. Es wurde versucht, zusätzliche Bestimmungen anhand von Varianz- und Regressionsanalysen sowie einer Diskriminanzanalyse zu gewinnen (vgl. zur Beschreibung dieser Verfahren Hays, 1969; Weber, 1961; Clauss und Ebner, 1970).

3.6 Zum linguistischen Beschreibungsverfahren

3.6.1 Zur Behandlung gesprochener Texte

Die hier ausgewerteten Texte wurden von ihrer ursprünglich mündlich wiedergegebenen Form von den Mitarbeitern am Projekt „Elternhaus und Schule" in schriftliche Form transkribiert. Obwohl diese Prozedur sich nicht auf ein eigens problematisiertes, nach strengen Kriterien geregeltes Transkriptionsverfahren berufen kann, sind wir davon ausgegangen, daß die Übertragung in die schriftliche Form hinreichend sorgfältig vorgenommen wurde. In der vorliegenden transkribierten Fassung der Texte ergab sich die Schwierigkeit, diese durch vielfältige Fehler, unvollständige Formen, Auslassungen, Wiederholungen, Füllwörter wie *äh*, *hm* usw. relativ unpräzise Textstruktur in der Weise herauszuarbeiten, daß sich eine einigermaßen bearbeitbare Form darstellte. Um diese Bearbeitbarkeit der Texte zu gewährleisten, wurden alle derartigen Formen herausgestrichen und im Falle unvollständiger Sätze diese auf der kategorialen Ebene minimal ergänzt, soweit diese aus dem Kontext nur irgendwie rekonstruierbar waren. (Die Sozialdaten zu den Texten waren dabei natürlich unbekannt.) Damit wurde quasi der Standpunkt des Zuhörers eingenommen, was natürlich immer ein gleichsam intuitives, nach strengen Kriterien jedoch unausweisbares Verfahren bedeutet. An diesem Punkte haben sich sicherlich subjektiv bedingte Verzerrungen eingeschlichen, die jedoch erst dann vermeidbar sind, wenn mehrere Personen zum einen unabhängig voneinander, zum anderen nach wohldefinierten Kriterien eine derartige Textnormalisierung vornehmen. Eine Textnormalisierung scheint aber auch für die vorliegende Untersuchung aus Gründen der Praktikabilität unerläßlich zu sein, wenn man eine syntaktische Analyse von gesprochenen Texten nach einem wie dem hier verwendeten Beschreibungsverfahren vornehmen und sich nicht gerade auf diese typischen Formen der mündlichen Rede konzentrieren will.

3.6.2 Zur Auswahl des Untersuchungsobjektes und der Verfahrensweisen

Das sprachliche Material wird auf drei Ebenen untersucht:

1. auf der Ebene der den vorliegenden sprachlichen Äußerungen zugrunde liegenden syntaktischen Struktur (= TS),
2. auf der Ebene der durch Transformationen abgeleiteten syntaktischen Struktur,
3. auf der Ebene der Oberflächenstruktur (= syntaktische Struktur der normalisierten Texte).

Die Notwendigkeit einer Untersuchung in 1. und 3. wird aus der Problematik der bisher in empirischen Untersuchungen im Bereich der Soziolinguistik angewendeten linguistischen Beschreibungsverfahren deutlich. Eine Unterscheidung in 1. und 2. erklärt sich aus dem im folgenden dargestellten Beschreibungsverfahren. Für alle drei Beschreibungsebenen gilt, daß sie sich einerseits an Begriffsbildungen einer konsistenten Theorie über die Beschreibung natürlicher Sprachen, der generativen Transformationsgrammatik (TG), orientieren, andererseits zugleich versuchen, diese Theorie empirischen Untersuchungen zugänglich zu machen, indem sie nämlich bestimmten Hypothesen über den unterstellten strukturellen Unterschied von schichtenspezifischen Sprechweisen folgen. Als ein wesentliches, die schichtenspezifischen Sprechweisen diskriminierendes Merkmal gilt die Komplexität, die auf der Ebene vor allem der Syntax bisher mit Mitteln der „traditionellen" Grammatik beschrieben wurde. Als Maß für die syntaktische Komplexität fungierten: Satz- und Textlänge, Anzahl der Nebensätze und Grad ihrer Abhängigkeit sowie einfache und komplexe Koordinationsstrukturen.

Auf der ersten und zweiten Untersuchungsebene soll analysiert werden, ob die unterstellten Komplexitätsunterschiede auch mit einem Beschreibungsverfahren ermittelt werden können, das sich auf die den Äußerungen zugrunde liegende Struktur bezieht.

Auf der dritten Ebene soll dann ein Vergleich der angenommenen Tiefenstruktur der vorlie-

genden sprachlichen Äußerungen mit ihrer Oberflächenstruktur angestellt werden. Teils aus Gründen der Aussagekräftigkeit (vgl. Bevers Untersuchungen zur relativen Irrelevanz von transformationellen Ableitungen gegenüber einer gewissen Relevanz der Basiskomponente bei der Wahrnehmung von sprachlichen Äußerungen: Bever, 1968), teils aus pragmatischen Gründen wurde darauf verzichtet, das Verhältnis von TS und OS in einer Beschreibung der beide Ebenen ineinander überführenden Transformationsregeln zu bestimmen, obwohl auch hier zumindest nach den Untersuchungen von Loban (1961, 1963) Schichtunterschiede zu erwarten wären. Auf dieser dritten Ebene soll versucht werden, Bernsteins Hypothese der stärkeren Situationsgebundenheit des Sprachgebrauchs der US anhand von linguistischen Variablen zu operationalisieren und zu überprüfen. Das heißt aber zunächst, Beschreibungs- und Überprüfungsverfahren eines Teils der Mittel bereitzustellen, die einem Sprecher zur Konstitution und Strukturierung eines Textes als kommunikativer Situation zur Verfügung stehen.
Einschränkend muß gesagt werden, daß es sich bei dieser Untersuchung nicht um eine konsistente Behandlung linguistischer Fragen handeln kann, weil erstens zwar die linguistische Theorie im Bereich der Syntax relativ zu anderen Bereichen der Grammatik als im Prinzip ausgearbeitet gelten kann, jedoch in den einzelnen Fragen der Behandlung des Deutschen nicht sehr weit ausgeführt ist; daher werden einige Probleme in der Darstellung und Behandlung zwangsläufig ad hoc gelöst; zweitens ist linguistische Konsistenz auch für die speziellen Zwecke dieser Untersuchung keine unabdingbare Forderung, da gewisse Probleme zwar innerhalb der linguistischen Theoriebildung relevant sind, ihre Relevanz sich jedoch nicht unbedingt auch in einer Arbeit ausdrücken muß, die in ihrer linguistischen Beschreibung vor allem Vergleichbarkeit von Textbeschreibungen zu gewährleisten hat.

3.6.3 Darstellung des linguistischen Beschreibungsapparates

3.6.3.1 Zur Analyse der syntaktischen Komponente der Basis

Dieser Teil der Untersuchung folgt der in der Transformations-Grammatik (TG) formulierten fundamentalen Behauptung, daß oberflächlich verschiedene syntaktische Konstruktionen mit Hilfe von Transformationen auf eine ihnen gemeinsame, allgemeine Struktur, das heißt auf eine gemeinsame Basis, zurückgeführt werden können. Diese Zurückführung oberflächenstrukturell verschiedener Konstruktionen auf eine gemeinsame Basis erfolgt nach der Bedingung semantischer Äquivalenz.
Es läßt sich an den von Posner (o.J., S. 4 f.) angeführten Sätzen zeigen, daß oberflächenstrukturelle Merkmale berücksichtigt werden müssen, wenn die Bedingung der semantischen Äquivalenz ernstgenommen werden soll. Dies bedeutet jedoch eine entscheidende Modifizierung der bisherigen Form der TG, und zwar in Richtung auf eine pragmatische, die bisherigen Ansätze der generativen Syntax und Semantik inkorporierende Theorie der Beschreibung natürlicher Sprachen. Die Forderung nach Integration von Syntax, Semantik und Pragmatik ist erst formuliert und noch lange nicht eingelöst. So kann sich in der vorliegenden Beschreibung von Texten nur die gegenwärtige Disparatheit der Beschreibungsebenen innerhalb der Linguistik widerspiegeln. Das heißt, es ist nur möglich, einerseits eine Beschreibung der Basis (beschränkt auf die syntaktische Komponente) von Texten vorzunehmen (wobei „Text" wiederum nur als eine Reihe von Sätzen aufgefaßt werden und die Textstruktur nicht systematisch in die Beschreibung eingehen kann), andererseits den Versuch zu unternehmen, die Rolle der oberflächenstrukturellen Phänomene unter der spezifischen Fragestellung der Situationsgebundenheit der US-Sprechweise in die Untersuchung mit einzubeziehen, ohne jedoch die Interdependenz dieser Bereiche exakt angeben und diese als sich wechselseitig bedingende konsequent behandeln zu können. In diesem Sinne muß diese Untersuchung sowohl generell als auch in ihren Teilbereichen als vorläufig betrachtet werden.

Das Grammatikmodell, dem in seinen Grundzügen gefolgt wurde, wird in seinen allgemeinen Formulierungen als bekannt vorausgesetzt (vgl. Chomsky, 1969 b).
Wir haben uns in der Formulierung des Regelapparats im allgemeinen an die in Chomsky (1969 b, S. 140 f.) folgendermaßen ausgeführte Darstellung der Verzweigungsregeln angeschlossen:

„(i) S ⟶ NP ⁀ Prädikatskomplex

(ii) Prädikatskomplex ⟶ Aux ⁀ VP (Lokal) (Temporal)

(iii) VP ⟶ { Kopula ⁀ Prädikativ ; V { (NP) (PP) (PP) (Art und Weise) ; S' ; Prädikativ } }

(iv) Prädikativ ⟶ { Adj ; (*like*) Prädikatsnomen }

(v) PP ⟶ { Richtung ; Dauer ; Lokal ; Frequerz ; usw. }

[. . .]

(vii) NP ⟶ (Det) N (S')

[. . .]

(xvi) Aux ⟶ Tempus (M) (Aspekt)

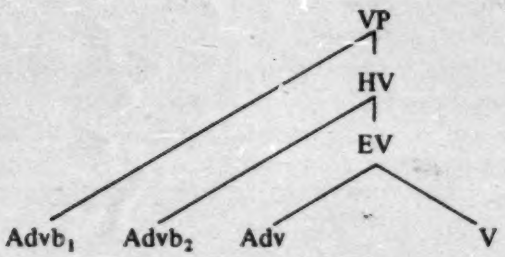
(xvii) Det ⟶ (Prä- Artikel ⁀ *of*) Artikel (Post- Artikel)"

Bei den folgenden Punkten wurden andere Formulierungen verwendet:

3.6.3.1.1 Zur Behandlung der Adverbien

In der Behandlung der Adverbien in der Textbeschreibung, die jedoch wegen der geringen Anzahl nur in vereinfachter Weise in die numerischen Werte der Auszählung eingingen, folgen wir der Arbeit von Steinitz (1969). Motivierung für eine differenzierte Ableitung der Adverbiale in der Abfolge der Regeln ist bei Chomsky wie bei Steinitz deren unterschiedliches syntaktisches Verhalten. Die Beobachtung zeigte, daß bestimmte Adverbien in einem engeren Verhältnis zum Verb stehen als andere, die durch eine relativ freie Wortstellung und freie Verwendungsmöglichkeiten charakterisiert sind, das heißt, sie können gewählt werden, sind aber nicht immer unbedingt notwendig zur Formulierung eines wohlgeformten Satzes. Demnach unterscheidet Steinitz zwei Klassen von Adverbien: eine obligate, *Adv* genannt, eine fakultative, *Advb* genannt. Der Kategorie *Adv* gehören an: lokale, direktive, modale und instrumentale Adverbiale; der Kategorie *Advb*: kausale, durative, temporale, iterative, modale, instrumentale und lokale Adverbiale. Diese Subklassifizierung von *Adv* und *Advb* wird begründet mit dem unterschiedlichen Verhalten der Adverbiale in den verschiedenen möglichen Kombinationsarten. „Adverbiale verschiedener Subklassen können nebenordnende, aber nicht koordinative Beziehungen eingehen . . ." (Steinitz, 1969, S. 51) Das heißt, alle koordi-

nativ verbindbaren Adverbiale gehören der gleichen Subklasse an, alle in Nebenordnung verbindbaren Adverbiale gehören verschiedenen Subklassen an. Entsprechend dem unterschiedlichen Verhalten der Adverbiale der Kategorie *Advb* hinsichtlich der Akzentuierung und der Stellung der Negationspartikel wird diese Klasse weiter in zwei Subklassen unterschieden, in $Advb_1$ und $Advb_2$. $Advb_1$ enthält: kausale, durative, temporale und iterative Adverbiale; $Advb_2$ enthält: modale, instrumentale und lokale Adverbiale. Aus dieser Ausdifferenzierung der Adverbialkategorie ergibt sich die Notwendigkeit, die Ableitung des Verbkomplexes in folgender Weise zu modifizieren (vgl. Steinitz, 1969, S. 62):



Wir belassen diese Schreibweise von Steinitz zunächst und führen die Kategorie Präpositionalphrase (PP) noch nicht auf dieser Ebene ein, wie die Autorin es vorschlägt, zum einen der Übersichtlichkeit halber, zum anderen aus folgendem Grund: Steinitz schätzt ihre Einführung von Adverbialen als PP nicht bloß als ein technisches Verfahren ein, sondern will damit beschreiben, „. . . daß sich die mit dem Terminus ‚Adverbial' benannten Erscheinungen als Modifizierungen der Kategorie PP erklären lassen" (Steinitz, 1969, S. 96 f.). Zwar erscheint ihre Ableitung einiger sogenannter reiner Adverbiale aus PP plausibel, jedoch nicht generell durchführbar zu sein. Diese Ableitung ist unseres Erachtens nur dann möglich, wenn die reinen Adverbiale eine Quasi-Proform-Charakteristik haben, das heißt eine Assoziation an eine PP zulassen. Wie dies aber bei Adverbialen wie *sogar*, *ziemlich* und ähnlichen geschehen sollte, ist nicht klar. Daher unterscheiden wir in der Ableitung zwischen reinen Adverbialen und PP-formatigen Adverbialen. Wir bestimmen die Kategorien $Advb_{1/2}$ und *Adv* als abstrakte Kategorien AB, die alternativ als reine Adverbiale (Av) oder als PP realisiert sein können. PP wird weiter in Präp + NP expandiert.

Die Ableitung von kombinierten Adverbialen wird genauer im Zusammenhang von Subordination und Koordination zu diskutieren sein.

Diejenigen Adverbiale, die ohne Präposition realisiert sind, zum Beispiel *eines Tages*, leiten wir wie die ihnen entsprechenden präpositionalen Ausdrücke ab, zum Beispiel *an einem Tag*[1].

Adverbien wie *wahrscheinlich*, *tatsächlich* usw. versuchen wir als Elemente eines dominierenden Satzes derart zu beschreiben, daß diese Adverbien als Reduktionen von übergeordneten Kopulasätzen begriffen werden. Adverbiale, die als Resultat von Nominalisierungen aufzufassen sind, werden auf einen ihnen entsprechenden Satz bezogen.

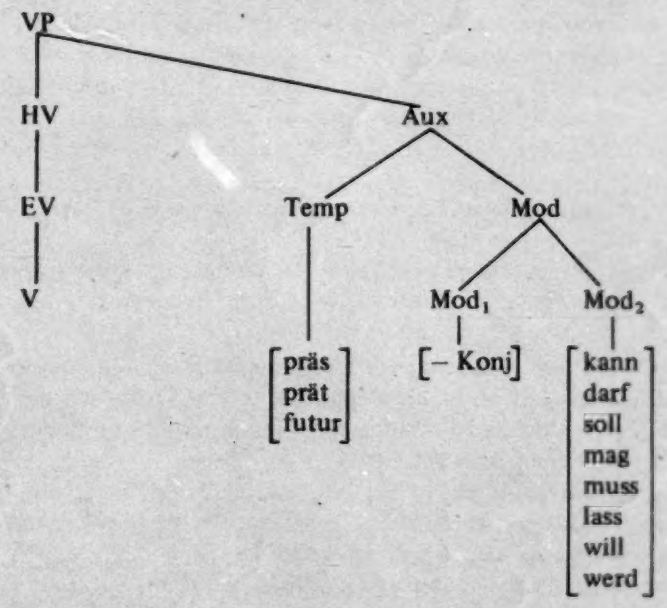
Wir verwenden statt der Bezeichnung *Prädikatskomplex* bei Chomsky (1969 b) den Terminus VP. Bei Chomsky hatte die Einführung dieser Bezeichnung den Sinn, die unterschiedliche Verhaltensweise der Adverbien zu charakterisieren. Da wir VP weiter in HV und EV expandieren, ist derselbe Effekt erreicht, der Bezeichnungsunterschied ohne Bedeutung.

1 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß die meisten in diesem Kapitel verwendeten Beispielsätze aus den hier zitierten linguistischen Arbeiten entnommen sind.

3.6.3.1.2 Zur Behandlung des Auxiliarkomplexes

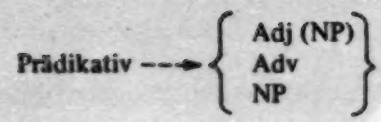
Chomsky (vgl. 1966, S. 39; 1964 a, S. 36; 1969 b, S. 63 und S. 141) differenziert den Auxiliarkomplex (Aux) in drei Subkategorien: 1. Tempus, 2. Modus, 3. Aspekt. Die Kategorie *Aspekt* enthält als ihre Elemente: *Perfect* und *Progressive* (Chomsky, 1969 b, S. 63), das heißt, Aspekt soll anscheinend solche Verhältnisse wie abgeschlossene Handlung / nicht abgeschlossene Handlung bezeichnen. Da dieses Phänomen genereller im Rahmen einer Pragmatiktheorie zu behandeln wäre, sich außerdem zumindest für das Deutsche nicht unmittelbar die Notwendigkeit der Behandlung der im Englischen gebräuchli[illegible]en Verlaufsform ergibt, haben wir auf eine Kategorie Aspekt im Aux-Komplex verzichtet. Wir beschränken uns in der Beschreibung des Aux-Komplexes auf eine grobe Klassifizierung und unterscheiden zwei Kategorien: *Tempus* und *Modus*. Die Kategorie Tempus wird weiter in Präsens, Präteritum und Futur spezifiziert. Wir haben dabei die Subkategorisierungsschreibweise gewählt. Die sogenannten zusammengesetzten Zeiten wurden auf dieser Ebene der Beschreibung noch nicht eingeführt, da sie als Ausdruck bestimmter situativer Verhältnisse erst auf der Ebene zusammengefügter Sätze beschrieben werden können und diese Ebene nach unserem Beschreibungsverfahren erst transformationell hergestellt wird.

Zur Kategorie Modus: Da sich der Modus der Kategorie Verb (V) auf zwei unterschiedliche Arten realisieren kann, nämlich einmal als Indikativ oder Konjunktiv, zum anderen als modales Hilfsverb, lassen wir diese Kategorie sich in zwei Subkategorien verzweigen: erstens in die obligate Kategorie Mod_1; sie sieht Markiertheit oder Unmarkiertheit hinsichtlich des Konjunktivs vor, wobei Unmarkiertheit für die TS generell gelten soll und Markiertheit erst auf der Ebene der abgeleiteten Strukturen eingeführt wird; zweitens in die fakultative Kategorie Mod_2; sie enthält zusätzliche modale Spezifikationen, die sich in Form von Hilfsverben darstellen. Diese werden, falls sie gewählt werden, in der Basis aufgeführt. Demnach hat der Aux-Komplex in unserer Beschreibung folgende Struktur:



3.6.3.1.3 Zur Behandlung des Prädikativums

Chomskys Beschreibung des Prädikativums, das bei ihm alternativ in Adjektiv (Adj) oder Prädikatsnomen expandiert wird, reicht nicht aus. Da Sätze wie etwa *Herr und Frau Moser waren vor den Affen sicher* eine etwas komplexere Struktur des Prädikativums nahelegen, haben wir uns für folgende Beschreibung entschlossen:



3.6.3.1.4 Zur Behandlung der Nominalphrase

3.6.3.1.4.1 Zur Behandlung von oberflächenstrukturell koordinierten Konstituenten

Da diese Frage in unseren Texten vor allem für die Behandlung von Nominalphrasen wichtig ist – es handelt sich in fast allen Sätzen um eine zweigliedrige NP, *Herr und Frau Moser* –, wird diese Frage, die später auch im Zusammenhang mit Koordination und Subordination erscheinen wird, schon in diesem speziellen Zusammenhang behandelt.
Es zeigte sich, daß Sätze der Art wie zum Beispiel *John and Mary bought the new book by John Steinbeck* zwei Interpretationen zulassen; nämlich
„a) One copy of the book was bought
b) Two copies were bought" (Smith, 1969, S. 75).
Lakoff und Peters (1969, S. 113 ff.) versuchen derartige Sätze in der Weise zu disambiguieren, daß sie ihnen eine verschiedene Strukturbeschreibung zuordnen. Ihr Verfahren zur Unterscheidung dieser unterschiedlichen Strukturtypen ist die Paraphrase mit *with* im einen und *both* im anderen Falle. Sätze, deren koordinierte Konstituenten mit *together* oder *with* paraphrasiert werden können, gehören dem „phrasal conjoined"-Typ an. Sätze, deren koordinierte Konstituenten mit *both* paraphrasiert werden können, gehen auf eine den koordinierten Konstituenten entsprechende Anzahl von koordinierten Sätzen zurück (Lakoff und Peters, 1969, S. 115). Es gebe – so die beiden Autoren – jedoch Sätze, auf die beide Paraphrasenmöglichkeiten anwendbar seien. Die Anzahl dieser doppeldeutigen Sätze sei aber eingeschränkt; fast alle koordinierten Formen, in denen „stative" Verben und Adjektive vorkommen, müssen nach Lakoff und Peters auf „sentence conjunction" zurückgeführt werden. Andererseits führt Smith (1969, S. 76) Beispiele von Sätzen auf, die auf „phrasal conjunction" bezogen werden müssen. Lang (1967) ist dagegen der Ansicht, daß der von Lakoff und Peters vorgeschlagene Versuch, alle NP.en aus derartigen unterschiedlichen TS.en abzuleiten, eine falsche Fragestellung impliziere. Es gebe eindeutige Fälle von Sätzen, die entweder nur auf „sentence conjunction" oder nur auf „phrasal conjunction" zurückgeführt werden können. Dazwischen liege ein Bereich von Strukturen, die hinsichtlich des Merkmales [± joint] unspezifiziert sind. Das heißt, es handelt sich in diesen Fällen nicht um syntaktisch ambige Sätze, sondern um Unspezifiziertheit der Sätze, deren spezifische Bedeutung erst auf einer anderen Ebene – Lang nennt sie „die Ebene der Sachverhaltsstrukturen" – ermittelt werden könne. Demnach sind mit *und* verbundene Konstituenten danach zu unterscheiden, ob sie markiert (I) oder unmarkiert (II) sind:
(I) bezeichnet die Klasse von Handlungen, die
a) nur von einem Individuum ausgeführt werden können, sie erhalten als verbinhärentes Merkmal [– joint];
b) nur von einer Menge $N \geq 2$ ausgeführt werden können; sie erhalten das Merkmal [+ joint].
(II) bezeichnet die Klasse von Handlungen, die gemeinsam oder getrennt ausgeführt werden können, wobei die Gemeinsamkeit die des Ortes, der Zeit und des Modus ist. Da die Doppeldeutigkeit von Sätzen des Typs (II) in der Mehrdeutigkeit des Modus usw. liegt, kann die NP unterscheidende Ableitung auf der syntaktischen Ebene nicht als erklärend herangezogen werden (vgl. Lang, 1967, S. 2). Der Zusatz von *gemeinsam* usw. habe nicht die Funktion, syntaktisch oder semantisch zu disambiguieren (Lang, 1967, S. 10), sondern die Funktion, Sachverhaltsstrukturen zu bezeichnen beziehungsweise einzuschränken.
Nach dieser Klassifikation wurde versucht, die TS.en der vorliegenden Texte zu bestimmen, und zwar so, daß alle diejenigen Sätze, die koordinierte Nomina und Adverbien bei Verben mit dem Merkmal [– joint] enthalten, auf entsprechend viele zugrunde liegende Sätze zurück-

geführt werden; Sätze, deren koordinierte Form auf Verben mit dem Merkmal [+ joint] zu beziehen sind, enthalten auf der TS immer nur einen Satz mit koordiniertem Nomen (N) unter NP; Entsprechendes gilt für Adverbien. Alle unspezifizierten Fälle werden als „phrasally conjoined" aufgefaßt. Ausdrücke wie *gemeinsam*, *getrennt*, *beide* und ähnliche werden, je nachdem ob sie bei Verben beziehungsweise Ausdrücken der Klasse I oder II vorkommen, gesondert behandelt.

3.6.3.1.4.2 Zur Behandlung präpositionaler Objekte; zur Behandlung von Kasus

Wir behandeln Präpositionalobjekte (PO) als einen Sonderfall von N, da die Präpositionen bei PO keine „. . . . semantische Relevanz (haben) und daher weder wesentliche semantische Differenzen untereinander noch eine jeweils eigenständige Bedeutung (besitzen), wie sie es als Bestandteile von Lokal- oder direktiven Adverbialen haben" (Steinitz, 1969, S. 43). Da in der TS nur diejenigen Einheiten enthalten sein sollten, die semantisch interpretiert werden, sollten die Präpositionen nicht in die Basiskomponente aufgenommen werden (vgl. Steinitz, 1969, S. 45). Die unterschiedliche Realisation von Präpositionen von PO und auch die Kasus von Objektiven generell werden vom Verb und den von ihm abhängenden Rektionsbeziehungen bestimmt und im Lexikon fixiert, in dem die Rektion und Kasusmerkmale dem Verb als Merkmale zugeordnet werden. Das heißt, weder Präpositionen von PO noch Kasusmerkmale erscheinen im Formationsteil. Als PO fassen wir Ausdrücke auf, wie *jemanden über etwas informieren*.

3.6.3.1.4.3 Pronomina

a) Personal- und Reflexivpronomen: Die Personal- und Reflexivpronomina behandeln wir als transformationell aus NP abgeleitete Formen. Zu den Pronominalisierungsregeln vgl. Abschnitt 3.6.2.3.

b) Demonstrativpronomen: Demonstrativpronomina werden als *Determiner* abgeleitet.

c) Possessivpronomen: Possessivpronomina leiten wir aus Relativsätzen ab. Dies gilt auch für possessive Genitivkonstruktionen. Dabei wird das V des Relativsatzes als *haben*, *gehören* rekonstruiert. Der Meinung von Motsch (1968 a, S. 124 f.), daß Relativsätze, in dem Falle, daß sie Ausgangssätze für possessiven Genitiv darstellen, immer restriktiv sind, schließen wir uns nicht an. Erst unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen eines Satzes kann entschieden werden, ob er als restriktiv oder nicht-restriktiv zu beschreiben ist.

3.6.3.1.4.4 Determiner

Es wäre möglich, an dieser Stelle zwischen Determiner (Det) und Numeralia (Num) zu unterscheiden. Da aber Det und Num nicht ausschließlich in Opposition stehen (zum Beispiel *die/diese wenigen Leute*), die Kombinationsbedingungen von Det (das den [± definiten] Artikel und Demonstrativformen einschließt) und Num komplex sind, so daß eine differenzierte Klassifizierung notwendig wäre, wir aber in unserer Untersuchung nur relativ grobe Unterscheidungen berücksichtigen können, erscheint es uns hinreichend zu sein, Det nicht weiter zu spezifizieren, sondern sofort in [± Definit] zu subkategorisieren, und auch die Numeralia als Det aufzufassen.
Als [+ Def.] fassen wir auf: *der, jeder, all, dieser, derartig, solch, so ein, ein, zwei usw., erst, erster*;
als [– Def.]: *ein, manch, etwas, jemand, irgendein, ein wenig, viel, mehrere*.

3.6.3.1.4.5 Adjektive

Sofern Adjektive in attributiver Stellung zu N erscheinen, werden sie, je nachdem, ob es sich um restriktive oder nicht-restriktive Attribute handelt, aus eingebetteten Relativsätzen oder aus koordinierten Kopulasätzen abgeleitet. Attribute, deren Menge $n \geq 2$ ist, werden zusammen mit den nominalen und adverbialen Attributen und Appositionen im Zusammenhang mit Koordination und Subordination behandelt.

3.6.3.1.4.6 Negation

Da die Negationspartikel im Prinzip auf allen Stufen der kategorialen Verzweigungen auftreten kann, muß sie nicht eigens aufgeführt werden. Sie wird in der SB an den entsprechenden Stellen eingeführt. Diese Behandlung der Negation stellt eine bewußte Vereinfachung dar (zu einer komplexeren Darstellung vgl. Stickel, 1970).

3.6.3.1.4.7 Zur Reihenfolge der Konstituenten

Wir nehmen aus folgendem Grund die Reihenfolge der Konstituenten in der Nebensatzstellung als primär an: Zum einen ist diese Frage für unsere speziellen Untersuchungszwecke relativ beliebig und folgenlos, zum anderen erscheinen uns die bei Bierwisch (1963) und Steinitz (1969) angeführten Gründe als plausibel. Als primär wird also eine derartige Reihenfolge angenommen:
Subj. – $Advb_1$ – $Advb_2$ – Dat.obj. – Akk.obj. – Adv. – V – Aux.
In den Fällen, in denen die Reihenfolge der Elemente der OS nicht ohne Bedeutungsverschiebung auf dieses Muster bezogen werden kann (zum Beispiel: *Dreimal kam eine Frau herein / Eine Frau kam dreimal herein*), haben wir durch Umformulierungen wie *Es geschah dreimal, daß eine Frau herein kam / Es war eine Frau, die dreimal hereinkam* versucht, eine Ad-hoc-Lösung zu finden.

3.6.3.1.4.8 Proformen

a) Zur Beschreibung nominaler Proformen: Wir gehen davon aus, daß alle in der OS erscheinenden Pronominalformen in der TS als NP beschrieben werden. Die Überführung von NP in die jeweils zulässigen Proformen wird im Transformationsteil geleistet. Auf die sich aus dieser Auffassung ergebenden Schwierigkeiten beziehungsweise Nachteile soll hier nicht eingegangen werden (vgl. Steinitz, 1969).
Alle Pronominalformen, Reflexiva und eine Teilklasse von Adverbialen, die sogenannten Pronominaladverbiale, werden in der TS nach ihrem jeweiligen Kontext zu den ihnen entsprechenden NP-Formen rekonstruiert, zum Beispiel: *Der Herr Moser sah eine Bank. Er setzte sich drauf.* SB: *Der Herr Moser eine Bank sah / Der Herr Moser den Herrn Moser auf die Bank setzte.*
In den Fällen, in denen die Proformen nicht aus ihrem Kontext rekonstruiert werden können, werden folgende Bezeichnungen eingeführt:

NP beziehungsweise PP beziehungsweise Adverbial
|
Pro-
|
X

54

In Sätzen, in denen die Subjekt-NP weder genannt noch exakt aus dem Kontext bestimmbar ist, wie dies oft bei unpersönlichen Passivkonstruktionen der Fall ist, wird die NP als nicht oberflächenstrukturell realisiert, tiefenstrukturell jedoch als für die Passivableitung notwendig aufgefaßt und in folgender Weise markiert:

NP
|
Pro-
|
X

Diejenigen Proformen, die sich auf einen ganzen Satz oder Satzkomplex beziehen, wie zum Beispiel: *Die Erde ist keine Scheibe. Das ist richtig*, werden als Proformen für einen Objektsatzplatzhalter (PN) unter dem terminus technicus Dem_S beschrieben:

NP
|
PN
|
Dem_S

Sofern *es* sich nicht auf eine bestimmte NP bezieht, sondern die Funktion hat, NP zwar grammatisch zu repräsentieren, jedoch zunächst (zum Beispiel: *Es waren viele Menschen im Taunus*) oder generell (zum Beispiel: *Es regnete*) als unspezifiziert einzuführen, wird *es* als Proform in der TS beschrieben. Dasjenige *es*, welches in Sätzen, wie *Es ist schön, daß Du kommst / Daß Du kommst ist schön*, erscheint, wird als Proform eines PN ohne Demonstrativcharakteristik aufgefaßt.
Diejenigen Proformen für NP, die obligat in Aussagesätzen, in direkter oder indirekter Rede stehen, haben wir auf der Ebene der SB in folgender Weise behandelt:
Wir gehen in der Behandlung der direkten beziehungsweise indirekten Rede davon aus, daß sie ein in einen Matrixsatz eingebetteter Objektsatz ist. In der TS werden derartige Sätze als zwei Sätze beschrieben, wobei im Matrixsatz die Einbettung durch einen Platzhalter angegeben ist. In einem Erzähltext wird durch die direkte/indirekte Rede eine andere Darstellungsebene eingeführt; diejenige Person, von der als N oder als Pronomen erzählt wird, muß dann, wenn sie von sich selbst redet, obligatorisch Pronomina verwenden, deren jeweilige Form sich nach dem Genus und dem Numerus des entsprechenden Subjekts und nach dem gewählten Modus der Ausdrucksweise, das heißt direkter oder indirekter Rede, reguliert. Da sich diese Erzählebene nach unserem Beschreibungsverfahren erst nach der Einbettungstransformation herstellt, beschreiben wir die Pronomina der direkten/indirekten Rede durch Rücktransformation als N.

b) Zur Beschreibung verbaler Proformen: In den vorliegenden Texten erscheinen manchmal folgende Konstruktionen: *Die Mosers tun ihr Brot auspacken*. Dieses *tun* könnte man im traditionellen Vokabular wie das sich ähnlich verhaltende *es* als vorläufiges Verb bezeichnen. Es kann in der Weise als Proform beschrieben werden, daß es als eine allgemeine, nicht spezifische Modalbestimmung, die jedem Verb zukommt, fungiert. *Tun/machen* kann jedoch auch als direkte Proform für ein spezifiziertes Verb gebraucht werden. Zum Beispiel: *Sie packen ihre Sachen aus den Taschen / Sie tun ihre Sachen aus den Taschen*. Derartige verbale Proformen werden in Analogie zu den nominalen auf die ihnen entsprechende explizite Form in der SB bezogen. In ähnlicher Weise fungiert *tun/machen* in Antwortsätzen auf Ergänzungs- und Entscheidungsfragen. Zum Beispiel: *Turnt Peter? Ja, er tut es/das. Wo turnt Peter? Er tut es im Garten.* (Vgl. Isačenko, 1965, S. 172 f.)

c) Zur Beschreibung von Proformen für Sätze: Als Proformen für Sätze können die als Quasi-Nominalisierungen bei Hartung (1970) für die Objekt-Subjektsätze aufgeführten Formen *das, es* fungieren. Weiterhin können als Proformen für Sätze die Antwortsätze auf Entscheidungsfragen bezeichnet werden, die *ja/nein* lauten. Sowohl bei Entscheidungsfragen als auch bei Ergänzungsfragen gibt es die Möglichkeit, die dem Fragesatz zugrunde liegende Struktur explizit zu wiederholen (bei der Entscheidungsfrage hinsichtlich der Bejahung oder Verneinung spezifiziert, bei der Ergänzungsfrage hinsichtlich der erfragten Satzteile spezifiziert) oder – unter bestimmten Bedingungen – die Redundanz eines derartigen Antwortsatzes durch Ellipse und/oder Pronominalisierung zu vermindern. Ja/Nein-Antwortsätze werden bei Isačenko (1965) als Prosätze bezeichnet (Isačenko, 1965, S. 164, Anm. 1) oder auch als Ellipsen des dem Fragesatz zugrunde liegenden vollständigen Satzes. Ähnlich werden reduzierte Antwortsätze bei Katz und Postal (1964, S. 90) beschrieben. Demnach beschreiben wir Sätze, wie

(*Herr Moser fragt seine Frau.*)
F-Satz: *Glaubst Du mir jetzt?*
A-Satz: *Ja.*
in der TS als:
(Q) *Frau Moser jetzt Herrn Moser glaubt.*
(D) *Frau Moser jetzt Herrn Moser glaubt.*

3.6.3.2 Zur Analyse der abgeleiteten syntaktischen Strukturen

Unter diesem Punkt soll nur ein Teilbereich der zur Konstitution von Texten verfügbaren Mittel unter der speziellen Fragestellung der Bestimmung von syntaktischer Komplexität untersucht werden, das heißt die Verknüpfung von Sätzen in Form von Koordination und Subordination. Zunächst ist die Frage zu behandeln, was koordinierte und subordinierte Konstruktionen sind und wie sie beschrieben werden können.

Die Beobachtung zeigt, daß es für viele subordinierte Sätze semantisch äquivalente koordinierte Sätze gibt. Als subordinierte Strukturen, die koordinierte Äquivalente besitzen, können aufgeführt werden: 1. Subjekt- und Objektsätze, 2. nicht-restriktive Relativsätze, 3. Kausalsätze, 4. Konzessivsätze, 5. Konsekutivsätze, 6. Finalsätze, 7. Temporalsätze und 8. ein Teil der Modalsätze.

Es gibt andererseits auch koordinierte Strukturen, die subordinierte Äquivalente haben: 1. disjunktive Koordinationen: *oder* im Sinne von *sonst, andernfalls*, die beide negierte Konditionalsätze voraussetzen; 2. kopulative Koordination: *und* im Sinne von *wenn dann* (Sage mir, mit wem Du umgehst, *und* ich sage Dir, wer Du bist), *und* im Sinne von *deshalb, und* im Sinne von *während, und* im Sinne von temporalen Bestimmungen. Zu 1. und 2. gehören auch die jeweiligen konjunktionslos verbundenen Sätze (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 94). Diese beiden Punkte sind jedoch nicht deckungsgleich: Unter dem ersten Punkt gibt es drei Typen von Sätzen, die keine koordinierte Entsprechung haben, nämlich die restriktiven Relativsätze, die Konditionalsätze und die Vergleichssätze. Beim zweiten Punkt haben *und* und *oder* außer in den angeführten Fällen keine subordinierten Entsprechungen. Daraus folgt, daß man koordinierte und subordinierte Strukturen nicht einheitlich, das heißt als in jedem Falle auseinander ableitbar, behandeln kann.

Thümmel (1970 a) unterteilt die Relationen, die zwischen verknüpften Sätzen bestehen, in *symmetrische* und *nicht-symmetrische* Relationen. Symmetrische Relationen kennzeichnen koordinierte Strukturen, nicht-symmetrische dagegen subordinierte Strukturen. Diese Unterscheidung soll auch die Ableitung von koordinierten und subordinierten Sätzen in der TS bestimmen: Alle nicht-symmetrischen Relationen müssen – ungeachtet dessen, wie ihre oberflächenstrukturelle Realisierung ausfällt, ob sie als koordiniert, subordiniert oder konjunktionslos verbunden erscheinen – in gleicher Weise beschrieben werden, und zwar anders als die symmetrischen Relationen, wenn die Bedingung gelten soll: Allen semantisch äquivalenten Strukturen kommt die gleiche TS zu.

3.6.3.2.1 Zur Beschreibung nicht-symmetrischer Relationen

Thümmel (1970 a) schlägt vor, alle nicht-symmetrischen Relationen in der TS auf subordinierte Strukturen zu beziehen, um zu gewährleisten, daß semantisch äquivalente Strukturen aus derselben TS abgeleitet werden. Mit seinem Vorschlag zur Darstellung der Subordination auf der Ebene der TS schließt er sich im wesentlichen den von Chomsky (1969 b) entwickelten Argumenten für eine Revision des Basiskonzepts an. Damit werden alle subordinierten Strukturen und deren koordinierte Entsprechungen als in der Basis schon ineinander eingebettete beschrieben. Thümmels Regeln zur Erzeugung der verschiedenen nicht-symmetrischen Satztypen sehen folgendermaßen aus (Thümmel, 1970 a, S. 49):

$\Sigma \rightarrow$ (I) S((Neg)Skompl)

$$\text{Skompl} \rightarrow \left((\text{Neg}) \left\{ \begin{matrix} \text{kausB} \\ \text{konzB} \\ \text{kondB} \\ \text{tempB} \\ \text{modB} \end{matrix} \right\} \right)$$

Hartungs Beschreibung (1970) verläuft demgegenüber zum Teil in umgekehrter Richtung. Er versucht, Nebensätze und die ihnen entsprechenden koordinierten Strukturen aus einer zugrunde liegenden koordinierten Struktur herzuleiten, und zwar der Art, daß beide Erscheinungsformen als alternative Ableitungen von in der Basis enthaltenen Platzhaltern beschrieben werden, die dem jeweiligen Satztyp entsprechen. Diese Platzhalter können sowohl durch Nominalisierungen ausgefüllt sein als auch die Grundlage für die koordinierten und entsprechenden subordinierten Formen bilden. Beide zuletztgenannten Formen beziehen sich auf einen durch eine Quasi-Nominalisierung weitergeführten Platzhalter. Subordinierte Sätze unterscheiden sich von den koordinierten Entsprechungen dann dadurch, daß im Falle der Subordination die zu subordinierenden Sätze an die Quasi-Nominalisierung transformationell adjungiert werden, während bei den koordinierten Sätzen die Quasi-Nominalisierung als demonstratives Element fungiert.
Die Annahme, daß nicht-symmetrische Sätze über Platzhalter abzuleiten seien, setzt eine Vorstellung über die Verbindbarkeit von Sätzen voraus. Es gibt zwei unterschiedliche Vorstellungsmöglichkeiten: Die Satzverbindung wird erstens im Formationsteil oder zweitens im Transformationsteil eingeführt. Chomsky (1969 b) argumentiert für die erste Möglichkeit. Hartung entschließt sich für die zweite; er nimmt zu Anfang des Transformationsteiles eine Satzverbindungstransformation an. Allen Transformationen, die auf der Grundlage von zwei Sätzen operieren, sollte nach Hartung grundsätzlich eine Satzverbindungstransformation vorausgehen. Diese Transformation sei die einzige generalisierte Transformation, alle anderen Zweisatztransformationen seien dann auf der Grundlage verbundener „Ketten" zu definieren. Dabei unterscheidet Hartung zwischen einer obligatorischen und einer fakultativen Anwendung der Satzverbindungstransformation. Alle die „Ketten", die einen Platzhalter enthalten, durchlaufen obligatorisch die Satzverbindungstransformation. In allen anderen Fällen ist sie fakultativ. Die Gründe, die Hartung für die zweite Lösung und gegen die erste anführt, werden hier nicht weiter aufgeführt (vgl. Hartung, 1970, S. 43), auch nicht die gegen Hartung zu erhebenden Einwände, da die Frage, wo die Satzverbindungstransformation anzusiedeln sei, für unsere speziellen Zwecke keinen besonderen heuristischen Wert hat.
Da für beide Realisationsformen bezüglich nicht-symmetrischer Relationen auch bei Hartung gilt, daß sie Ersetzung von syntaktischen Kategorien der Basis sind, ergibt sich im wesentlichen zu der bei Thümmel formulierten Ableitung kein relevanter Unterschied; alle wichtigen semantischen Informationen sind schon in der Basis vorgesehen; ob dies nun in Form von Platzhaltern geschieht oder ob schon die Einbettungen in ihrer satzmäßig ausgeprägten Form

in der Basis enthalten sein sollen – es gibt dafür jeweils wichtige Gründe, die uns jedoch in diesem Zusammenhang, nämlich bei dem Versuch, ein einigermaßen handhabbares systematisches Instrument zur Beschreibung empirischer Texte aus verschiedenen Arbeiten zur TG zu konstruieren, nicht interessieren sollen.
Wir werden im folgenden eine etwas modifizierte Version des Vorschlages von Hartung zur Beschreibung von nicht-symmetrischen Relationen verwenden.
Hartung hat die Ableitung des anzunehmenden Platzhalters entweder in Quasi-Nominalisierung + koordinierten Satz oder in Quasi-Nominalisierung + Adjunktion des Konstituentensatzes als im wesentlichen fakultativ angesehen. Dies muß in folgenden Punkten revidiert werden: Es gibt für die restriktiven Relativsätze, die Konditionalsätze und die Vergleichssätze keine koordinierten Entsprechungen. In diesen Fällen muß also die Ersetzung des jeweiligen Platzhalters obligatorisch mit der Adjunktion des Konstituentensatzes einhergehen.

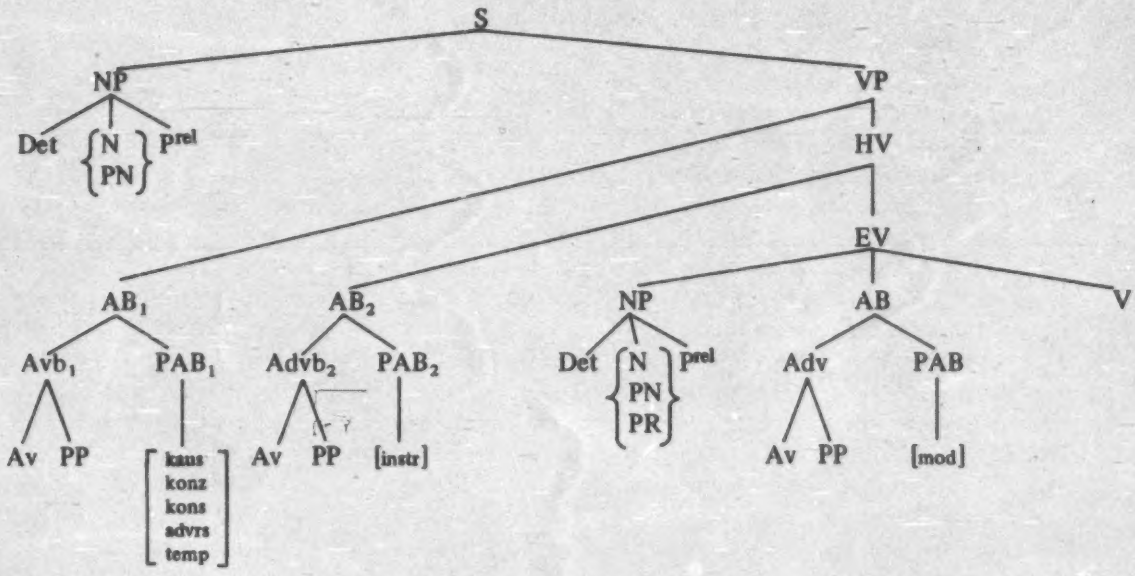
3.6.3.2.1.1 Zur Stellung der Platzhalter im Regelapparat

Unter dem Gesichtspunkt ihrer Ableitung aus Platzhaltern sind die Subjekt- beziehungsweise Objektsätze wohl am eindeutigsten zu beschreiben: Sie können als eine der möglichen Substitutionen von NP aufgefaßt werden. Komplizierter ist jedoch die Behandlung der übrigen subordinierten und entsprechenden koordinierten Satztypen. Hartung leitet die meisten derartigen Sätze über adverbiale Platzhalter ab, deren Lokalisierung in der kategorialen Komponente er jedoch in den seltensten Fällen angibt. Man könnte nun versuchen, auf Steinitz' genauere Klassifizierung der Adverbiale und deren entsprechend unterschiedliche Ableitung aufbauend, die den unterschiedlichen Arten von nicht-symmetrischen Relationen entsprechenden Platzhalter abzuleiten; das heißt, an der jeweiligen Stelle der Einführung der verschiedenen Adverbiale ist der ihnen korrespondierende Platzhalter einzufügen. Gegen ein derartiges Verfahren formuliert Thümmel im wesentlichen zwei Einwände: Erstens ist die von Steinitz vorgeschlagene Ableitung der Adverbiale überhaupt inadäquat, weil unökonomisch (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 34). Zweitens sind zum Beispiel Kausalsätze nicht über eine kausale Adverbiale ableitbar; die Kausalbestimmungen beziehen sich nicht nur auf die Verbalphrase, sondern auf den ganzen Satz (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 35). Aus diesen und weiteren Gründen (die die verschiedenen anderen Ableitungsmöglichkeiten betreffen) leitet er zum Beispiel die Kausalsätze aus Σ in folgender Weise ab:

„Σ ⟶ (I) S ((Neg) KausB)" (Thümmel, 1970 a, S. 37).

Zu diesen Einwänden ist folgendes zu sagen: Punkt 1 enthält für uns keinen prinzipiellen Einwand. Zwar ist im Rahmen der linguistischen Theorie die Forderung nach Einfachheit des Beschreibungsapparates zu beachten; da es jedoch nicht unser Ziel sein kann, ein strengen Kriterien standhaltendes Grammatikmodell der deutschen Sprache zu entwickeln, sondern nur aus Teiluntersuchungen zur Grammatik des Deutschen ein für unsere spezifische Fragestellung handhabbarer und einigermaßen konsistenter Beschreibungsmechanismus erst konstruiert werden soll, müssen wir uns aus pragmatischen Gründen auf in größerem Rahmen vielleicht unökonomische, im Detail jedoch ausgearbeitete und daher verfügbare Beschreibungsvorschläge stützen. Letzteres ist auch zu dem zweiten Einwand zu sagen. Hinzu kommt ferner, daß dieses Argument nicht für alle Typen von Sätzen gilt, wie zum Beispiel die Modalsätze, die lokalen und direktiven (Relativ-)Sätze; für diese müßte man dann nach Thümmel einen gesonderten Ableitungsweg vorsehen. Demnach erscheint es uns gerechtfertigt, die verschiedenen Arten von Nebensätzen aus den ihnen korrespondierenden Adverbialkategorien abzuleiten. Satztypen, denen keine unmittelbare adverbiale Entsprechung zukommt, werden in diesem Rahmen folgendermaßen behandelt: Derartige Sätze sind konditionale, konzessive und adversative Sätze.
Konditionale Sätze: Für den umgangssprachlichen Gebrauch dieser Sätze ist als charakteristisch anzusehen, daß sie immer auch als temporale interpretiert werden können. Daher

erscheint es begründet, sie an derselben Stelle wie die temporalen Sätze einzuführen.
Konzessive Sätze: Ein Teil der in den Grammatiken als Konzessivsätze aufgeführten Sätze können als Konstruktionen interpretiert werden, die einen Kausalzusammenhang als unwirksam darstellen (vgl. Hartung, 1970). Sie können daher an derselben Stelle wie die Kausalsätze eingeführt werden.
Adversativsätze: Sie werden von manchen zu den Modalsätzen, von manchen zu den Konzessivsätzen gezählt. Ein Teil derjenigen adversativen Sätze, die nicht-symmetrisch sind, können durch Konzessivsätze paraphrasiert werden (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 140 f.) und werden demnach so wie diese abgeleitet. Die von Hartung angeführten einschränkenden Konzessivsätze, die gesondert zu behandeln sind (vgl. Hartung, 1970, S. 128), sind ebenso wie die symmetrischen Adversativsätze im Zusammenhang mit der Koordination zu behandeln.
Die Stellung der Platzhalter in der Regelabfolge, in der auch die Relativsätze enthalten sind, soweit sie zu den restriktiven gehören, läßt sich dann in folgender Weise darstellen:



3.6.3.2.1.2 Schematische Darstellung der tiefenstrukturellen Beschreibung der einzelnen subordinierten Satzarten und ihrer koordinierten und asyndetisch realisierten Entsprechungen

3.6.3.2.1.2.1 Expansionen von NP

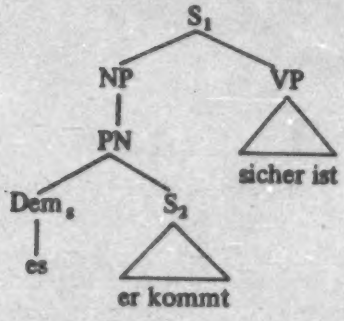
a) Subjektsätze
Subjektsätze werden aufgefaßt als Ersetzungen der Subjekt-NP durch einen Satz. Um die unterschiedliche Verbindbarkeit von mehr als einem Subjektsatz beschreiben zu können, ist es nötig, den für Subjektsätze vorgesehenen Platzhalter, den wir PN nennen, unter NP einzuführen. Auf der Satzoberfläche kann der Platzhalter als *es/das/∅/* realisiert sein. Wir führen hier die Beispiele für die unterschiedlichen subordinierten, koordinierten, asyndetischen oder nur als Adverbiale erscheinenden Entsprechungsformen einmal auf; im folgenden sollen sie dann nicht mehr eigens dargestellt werden.

Subordination	Koordinierte Entsprechung
{*Es* / *Das*} *ist sicher, daß er kommt.*	*Er kommt. Das ist sicher.*

Asyndetische Entsprechung
Es ist sicher, er kommt.
Adverbiale Entsprechung
Sicherlich kommt er.

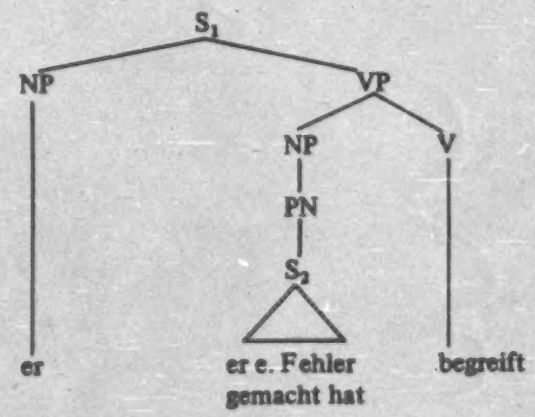
Auf die Regularitäten bei der Auswahl der entsprechenden Konjunktionen wird hier nicht gesondert eingegangen; wir verweisen dazu auf Hartung (1970, S. 82 ff.).
Subjektsätze, zu denen auch die entsprechenden Infinitivkonstruktionen gehören (auf deren Regularitäten wir hier ebenfalls nicht genauer eingehen möchten), können demnach in folgender Weise dargestellt werden:
Beispiel: *Es ist sicher, daß er kommt.*

S_1 S_2



b) Objektsätze
Objektsätze können allgemein als Ersetzungen eines Objekt-NP-Platzhalters, wir nennen ihn PN, beschrieben werden.
Beispiel: *Er begreift (das), daß er einen Fehler gemacht hat.*

S_1 S_2



Auf diese Art der Beschreibung sind verschiedene mögliche Varianten von Objektsätzen zu beziehen.
1. Sekundäre Subjektsätze: Dies sind Sätze die erst durch Anwendung der Passivtransformation das Erscheinungsbild von Subjektsätzen erlangt haben (vgl. Hartung, 1970, S. 91).
2. Direkte Rede: Wir nehmen für diese Ausprägung von Objektsätzen einen besonderen Platzhalter an und nennen diesen PR.

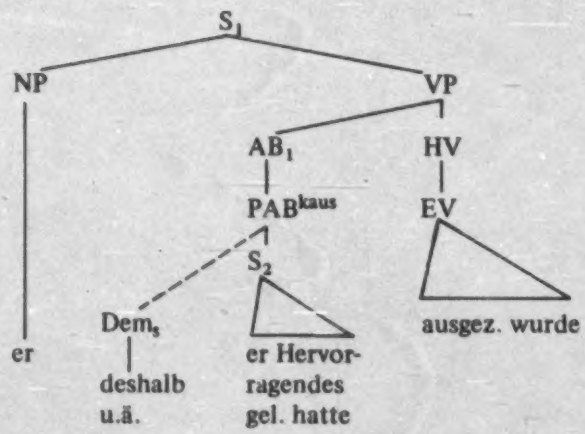
3. Indirekte Rede: Wir behandeln sie als eine Variante der direkten Rede, die sich durch eine obligate Pronominalverschiebung auszeichnet (vgl. Hartung, 1970, S. 105).
4. Infinitivsätze: Sie werden als eine Variante von Objektsätzen, die bestimmten, für die Infinitivkonstruktion allgemein geltenden Bedingungen unterliegen (Identität der Subjekt-NP in Matrix- und Konstituentensatz; Beschränkung auf bestimmte Verbklassen), behandelt.
5. Präpositionale Objektsätze: Je nach Kasusmerkmal und der möglichen präpositionalen Realisierung der NP gibt es Einbettungsmöglichkeiten, wie *Er ist sich dessen sicher, daß er kommt* und ähnliche. Da wir die sogenannten Präpositionalobjekte als Varianten von NP unter bestimmten Bedingungen beschrieben haben, behandeln wir die entsprechenden Sätze als Varianten zur Ersetzung des Objektplatzhalters PN und bilden für sie keine Sonderklasse, wie dies Hartung (1970) vorschlägt.

3.6.3.2.1.2.2 Expansion der adverbialen Kategorien

a) Kausalsätze

Sie werden als Ersetzungen eines kausalen adverbialen Platzhalters, den wir PAB^{kaus} nennen, aufgefaßt. Seine möglichen Quasi-Nominalisierungen wie auch konjunktionalen Einleitungen können unterschiedliche Formen zeigen. Zu diesen Einzelheiten verweisen wir hier – wie im folgenden – auf Hartung (1970). Zu diesen Kausalsätzen werden auch mit *und* verbundene Sätze sowie konjunktionslos verbundene Sätze gerechnet, wenn für diese zutrifft, daß im Nachfolgersatz der Grund oder die Ursache für den Vorgängersatz angegeben wird. Nominalisierte Formen, wie *Er wurde wegen seiner hervorragenden Leistungen ausgezeichnet*, werden als aus Kausalsätzen transformationell abgeleitete behandelt. Auf die jeweils möglichen Nominalisierungen gehen wir im folgenden nicht mehr ein.
Beispiel: *Er wurde ausgezeichnet, weil er Hervorragendes geleistet hatte.*

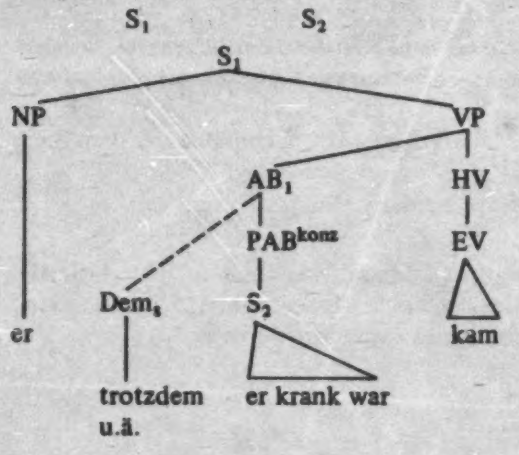
S_1 S_2



b) Konzessivsätze

Sie werden aus einem dem kausalen Platzhalter der Stellung nach entsprechenden Platzhalter, den wir PAB^{konz} nennen, abgeleitet.

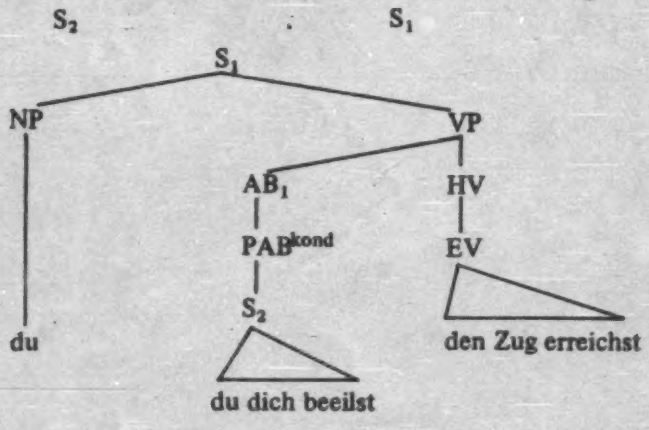
Beispiel: *Er kam, obwohl er krank war.*



c) Konditionalsätze

Sie werden als aus Ersetzung eines konditionalen Platzhalters, PAB^{kond}, entstandene aufgefaßt. Sie sind immer als subordinierte Strukturen zu beschreiben, da es für sie keine koordinierten Entsprechungen gibt. *Sonst*, *andernfalls*, *oder* sind ebenfalls keine koordinierten Entsprechungen, sondern setzen einen negierten konditionalen Teilsatz voraus, der jedoch auf der OS in den meisten Fällen nicht repräsentiert ist.

Beispiel: *Wenn Du Dich beeilst, (dann, so) erreichst Du den Zug.*



d) Konsekutivsätze

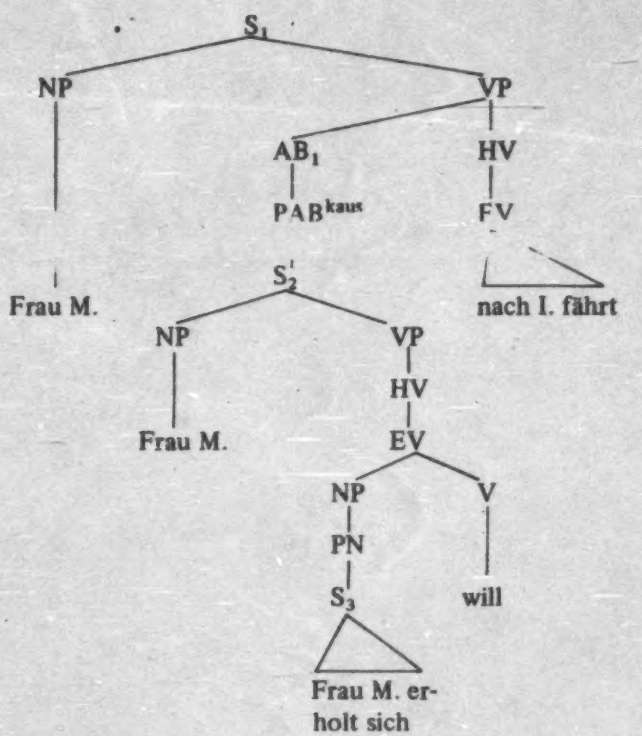
Hartung (1970, S. 193) wie auch Thümmel (1970 a, S. 93) schlagen vor, Konsekutivsätze aus Kausalsätzen herzuleiten. Thümmel interpretiert sie als Konverse der Kausalrelation, denn die Reihenfolge der Konverse von Kausalrelationen entspricht genau der der konsekutiven Relationen. Hartung beschreibt nun die Ableitung von Konsekutivsätzen aus Kausalsätzen wie folgt: Zugrunde liegt ein Kausalsatz, bei dessen Überführung in einen konsekutiven die Subordinationsverhältnisse transformationell genau umgekehrt werden; der ehemalige Konstituentensatz wird zum Matrixsatz, dem ehemaligen Matrixsatz wird die Konjunktion *so daß* adjungiert:

Beispiel: *Weil er die Brille gegen den Felsen warf, zerbrach sie.*
Er warf die Brille gegen den Felsen. Deshalb zerbrach sie.
Er warf die Brille gegen den Felsen, so daß sie zerbrach.

e) Finalsätze

Die Finalsätze sollen, nach Hartung (1970), ebenfalls aus Kausalsätzen abgeleitet werden. Durch sekundäre Einbettungstransformation werden sie aus einem kausalen AB-Knoten hergeleitet.
Beispiel: *Frau Müller fährt nach Ischia, damit sie sich erholt* wird hergeleitet aus dem Satzkomplex:
Frau Müller fährt nach Ischia, weil sie will, daß sie sich erholt.
S_1 S_2 S_3

Unter den üblichen Bedingungen für die Infinitivierung können Finalsätze auch als Infinitivsätze mit *um zu* realisiert sein. Sie werden wie diese abgeleitet. Als koordinierte Entsprechung zu subordinierten Finalsätzen kann *dazu, zu diesem Zweck* angeführt werden.



f) Temporalsätze

Oberflächenstrukturell subordinierte Temporalsätze kann man als Ersetzungen einer adverbialen Temporalkategorie einführen (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 46). Hartung, der Temporalsätze und andere Temporalbestimmungen in gleicher Weise behandeln will, sieht vor, daß (temp) AB an drei verschiedenen Stellen der Basis eingeführt wird, um bei mehrfach auftretenden Adverbialen und entsprechenden Sätzen diese in bezug auf ihre Beziehungen untereinander und in bezug auf das Verb bestimmen zu können (vgl. Hartung, 1970, S. 138 ff.). Thümmel (1970 a) führt an, daß die koordinierten Entsprechungen der Temporalsätze durch „Temporaladverbien mit anaphorischem Sinn" (Thümmel, 1970 a, S. 70) gekennzeichnet sind, das heißt durch Adverbien, die eine korrespondierende Zeitstruktur indizieren. Man müßte also, wenn es sich bei den Adverbien tatsächlich um koordinierte Entsprechungen handelt, derartige Sätze auf subordinierte beziehen. Zum Teil bedeutet dies, oberflächenstrukturell nicht realisierte entsprechende Matrixsätze erst zu konstruieren, was kompliziert sein dürfte, da sich

(zumindest nach unseren Erfahrungen mit Texten) koordinierte Entsprechungen nicht nur auf einen Satz, sondern auf ganze Textstücke beziehen; zudem stellen sie sich als situative Entsprechungen dar, die nicht einfach als Satzentsprechungen dargestellt werden können. Wir können aufgrund dieser Schwierigkeiten hier lediglich eine Ad-hoc-Lösung vorschlagen, deren „verzerrende" Funktion jedoch bei der Auswertung der Texte zu berücksichtigen ist. Demnach schlagen wir vor, oberflächenstrukturell subordinierte Temporalsätze als Ersetzungen einer temporalen Adverbialkategorie, PAB^{temp}, zu behandeln. Adverbiale wie *vorher, und da, da* werden als Sonderklasse aufgeführt. Wir bezeichnen sie als Textkoordinatoren, deren Funktion es ist, den *linearen* Ablauf des Geschehens zu bezeichnen. Alle anderen temporalen Adverbiale werden als Adverbiale in der TS aufgeführt.

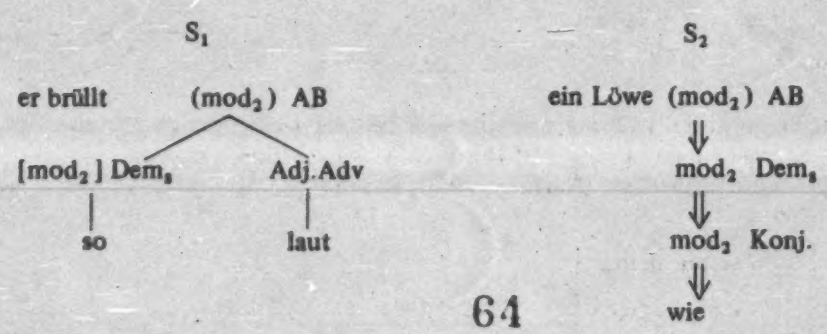
g) Modalsätze

Instrumentalsätze und die sogenannten Begleitsätze werden hier – der Kürze der Darstellung halber und weil sie in den zu beschreibenden Texten nicht vorkommen – nicht charakterisiert.

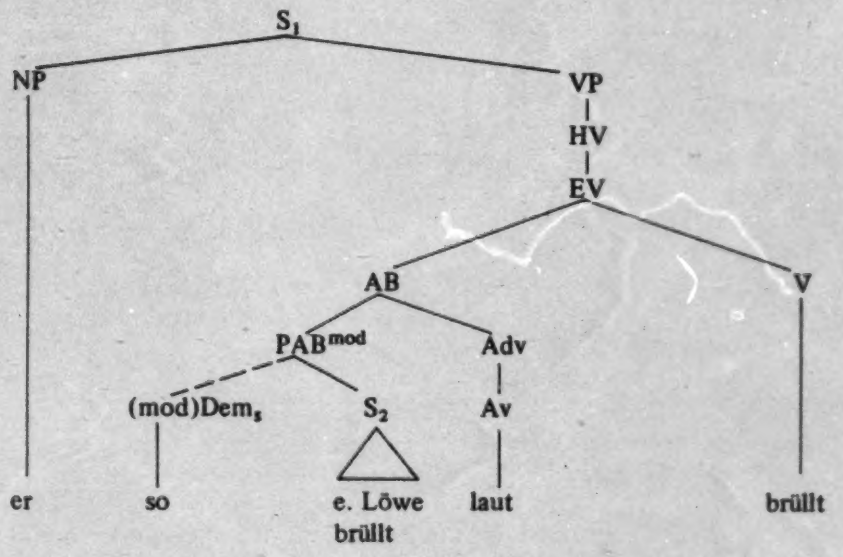
Adversativsätze: Für einen Teil der Adversativsätze gilt, daß sie durch Konzessivsätze paraphrasierbar sind, semantisch äquivalent mit ihnen zu sein scheinen.
Beispiel: *Der Wein war sauer, aber Anna hat ihn getrunken / Obwohl der Wein sauer war, hat Anna ihn getrunken.*
Ein anderer Teil der Adversativsätze kann jedoch nicht in jedem Falle ohne Bedeutungsunterschied mit *obwohl* paraphrasiert werden. Dies trifft auf die mit *während* gebildeten Adversativsätze zu. Sie haben in *dagegen, aber* ihre koordinierten Entsprechungen. Die Frage der Behandlung derartiger Adversativsätze können wir hier ebenfalls nur in einem Ad-hoc-Vorschlag lösen.
Für diejenigen sogenannten Adversativsätze, die mit *während* paraphrasiert werden können, nehmen wir einen Platzhalter PAB^{advers} an, der provisorisch unter AB_1 eingeführt wird (vgl. dagegen den Vorschlag von Thümmel, 1970 a, S. 141 ff.).

Vergleichssätze: Wir behandeln die Vergleichssätze im wesentlichen nach dem von Hartung (1970) vorgeschlagenen Verfahren. Hartung unterscheidet zwei Typen von Vergleichssätzen:
1. Gleichsetzung zweier Modalitäten
   Beispiel: *Wir haben die Kritik so verstanden, wie sie gemeint war.*
2. Inbeziehungsetzen zweier Gradangaben
   Beispiel: *Er ist genauso groß wie ich (es bin) / Er ist größer als ich (es bin) / Er ist zu groß.*

Zum ersten Typ: Grundlage für die Ableitung dieser Sätze ist die Einführung einer modalen Adverbialbestimmung (mod_2) AB, die – so Hartung – in beiden Teilketten enthalten sein muß. Eine von ihnen muß jedoch zu (mod_2) Dem_s expandiert sein. Schematisch läßt sich Hartungs Verfahren dann an einem Satz so darstellen:



Damit suggeriert Hartung jedoch, daß es zu Vergleichssätzen dieses Typs eine koordinierte Entsprechung gibt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Man kann demnach das Beschreibungsverfahren so darstellen: Es wird ein an der Ableitungsstelle von Adv anzusiedelnder Platzhalter im Matrixsatz angenommen, der obligatorische Subordination verlangt. Die schematische Darstellung würde dann folgendermaßen aussehen:



Es ist klar, daß wir in keinem Falle mit einem derartig vereinfachten Mechanismus die komplizierten Verhältnisse bei den Vergleichssätzen erfassen können (vgl. Wunderlich, 1970 a). Da es aber – wie mehrfach betont – hierbei nur um die Konstruktion eines für eine eingeschränkte Fragestellung fungiblen Beschreibungsapparates gehen soll, scheint uns eine vergröbernde Darstellung gerechtfertigt. Außerdem handelt es sich bei den in den Texten vorliegenden Fällen nur um relativ unkomplizierte Vergleichssatzformen, wie zum Beispiel: *Sie gingen so schnell wie möglich heim* und ähnliche.

Zum zweiten Typ: In diesem Zusammenhang wollen wir nur auf Sätze wie *Paul ist größer als Peter / Paul ist so groß wie Peter / Otto ist zu groß* eingehen.

Hartung, dessen Formulierung wir uns hier anschließen, hat für derartige Sätze folgende Regeln angegeben:

(F 22, F 23; wir ziehen hier beide zusammen.)

$$1)\ \begin{matrix}\text{Adj/}\\ \text{Adv}\end{matrix} \longrightarrow \left\{ \begin{array}{ll} (\text{dem}_{gr}) + \left\{\begin{matrix}\text{Av}\\ \text{A}\end{matrix}\right\} & (+\text{Komp}) \\ \text{Av}_{komp} + \left\{\begin{matrix}\text{Av}\\ \text{A}\end{matrix}\right\} & +\text{Komp} \\ \text{Adv}_{gr} + \left\{\begin{matrix}\text{Av}\\ \text{A}\end{matrix}\right\} & \end{array} \right\}$$

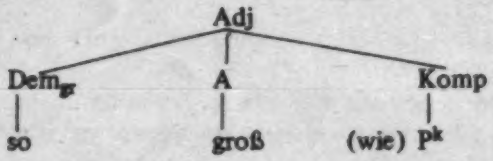
Dabei ist Av^{komp} zu ersetzen durch *viel, bedeutend* und ähnliches, Dem_{gr} durch *ebenso, so*; zu den genaueren Anwendungsbedingungen sei auf Hartung (1970, S. 180) verwiesen.

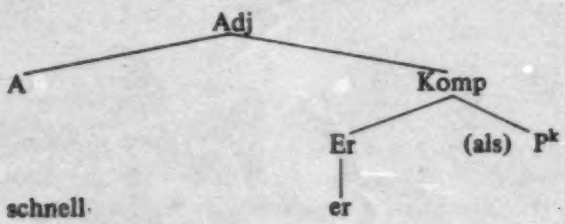
Komp wird nun folgendermaßen abgeleitet (Hartung, 1970, S. 181):

$$2)\ \text{Komp} \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} P^k \text{ / wenn: } \text{dem}_{gr} \\ \text{er } / + P^k \text{ / sonst} \end{array} \right\}$$

3) Adv_{gr} ----→ ({ Nom + k_2 / für + Nom + $k_{präp}$ / P^n + $k_{präp}$ + für }) (Av_{komp} +) zu

Aus 3) werden nach Hartung Sätze wie *Peter ist zu groß*, abgeleitet (vgl. Hartung, 1970, S. 187, F 26).
Wir fassen auch Modalsätze dieser Art immer als nicht-symmetrische auf, das heißt, wir nehmen an der Stelle ihrer Ableitung einen obligaten Platzhalter an, der obligat mit Subordination verbunden ist.
Die schematische Darstellung ist dann wie folgt:





h) Relativsätze

Als Relativsätze werden folgende oberflächenstrukturelle Erscheinungen behandelt: 1. Relativsätze, 2. attributive Adjektive, zu ihnen werden auch die Possessivpronomen gezählt, 3. attributive Adverbiale. Für alle möglichen Formen von Relativsatzkonstruktionen gilt die Unterscheidung in restriktiv und nicht-restriktiv, der ein semantischer Unterschied korreliert. Diese Unterscheidung ist meist nicht an der oberflächenstrukturellen Realisierung der jeweiligen Konstruktionen abzulesen (vgl. Motsch, 1968 a, S. 65 ff.; vgl. auch Rohrer, 1971, S. 204 ff.). Zumindest ist dies der Fall in den indogermanischen Sprachen, in anderen Sprachen, zum Beispiel dem Japanischen, gibt es auch auf der Ebene der OS erhebliche Unterschiede zwischen restriktiven und nicht-restriktiven Formen (vgl. Thümmel, 1970 a, S. 94). Demnach muß für die beiden Arten von Relativsätzen und ihren TS-Entsprechungen eine unterschiedliche SB angenommen werden. Die restriktiven Sätze werden aus subordinierten Strukturen, die nicht-restriktiven aus koordinierten Strukturen abgeleitet (vgl. zur Ableitung Chomsky, 1969 b). Auf dem Wege der Überführung in die OS treffen sich beide Ableitungswege, so daß ihre oberflächensyntaktische Ambiguität entsteht. Restriktive Relativsätze beschreiben wir in der TS als Ersetzungen von entsprechenden, unter NP abzuleitenden Platzhaltern, die wir P^{rel} nennen. Nicht-restriktive Relativsätze werden aus koordinierten Strukturen hergeleitet, das heißt als symmetrische Relationen aufgefaßt. Als ebenso zu unterscheidende Relativsätze werden auch die den lokalen und direktiven Adverbialen entsprechenden Sätze sowie attributive Adjektive abgeleitet.

Zur Behandlung attributiver Adverbiale

Einfache attributive Adverbiale

1. Das einfache attributive Adverbial ist die reduzierte Form eines Relativsatzes, wie zum Beispiel: *Der Weg nach Bitterfeld* (aus Steinitz, 1969, S. 115). In dieser Form können jedoch nur die bei Steinitz als obligat charakterisierten Adverbiale erscheinen, da nur diese die Rekonstruktion des Verbs selektiv steuern (vgl. Steinitz, 1969, S. 118).
2. Das attributive Adverbial ist Resultat einer Nominalisierung wie: (OS) *Der Mann mit Hut* / (SB) *Der Mann, der einen Hut hat.* Erst mit der transformationellen Ableitung des zugrunde liegenden Relativsatzes erhält das attributive Adverbial PP-Charakter.

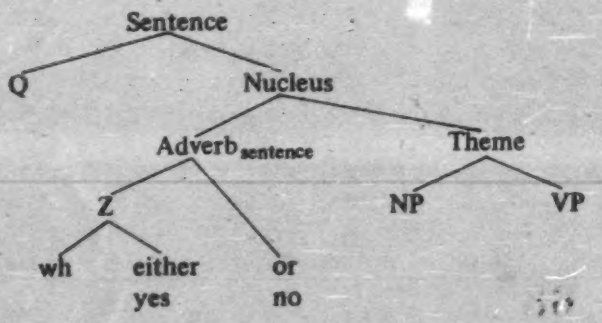
Mehrfache attributive Adverbiale

1. Die Adverbiale sind immer weiter eingeschachtelte reduzierte Relativsätze, wenn sie sich auf ein jeweils anderes Nomen beziehen. Zum Beispiel: *Das Auto hielt unter einer Laterne in der Schönhauser Allee* (vgl. Steinitz, 1969, S. 121).
2. Die Adverbiale sind Reduktionen *eines* Relativsatzes; sie haben dasselbe Bezugswort, zum Beispiel: *Die Vorstellung am Sonntag im kleinen Theater.*
3. Die Adverbiale sind Nominalisierungen verschiedener Sätze; entweder liegen ihnen mehrfach subordinierte Sätze zugrunde; die Adverbiale haben verschiedene Bezugswörter, zum Beispiel: *Sieglindes Beurlaubung zur Ernte in Adorf* (Steinitz, 1969, S. 123); oder die Adverbiale beziehen sich auf dasselbe Nomen, zum Beispiel: *Sieglindes Fahrt zur Ernte nach Adorf* (Steinitz, 1969, S. 123).

i) Fragesätze

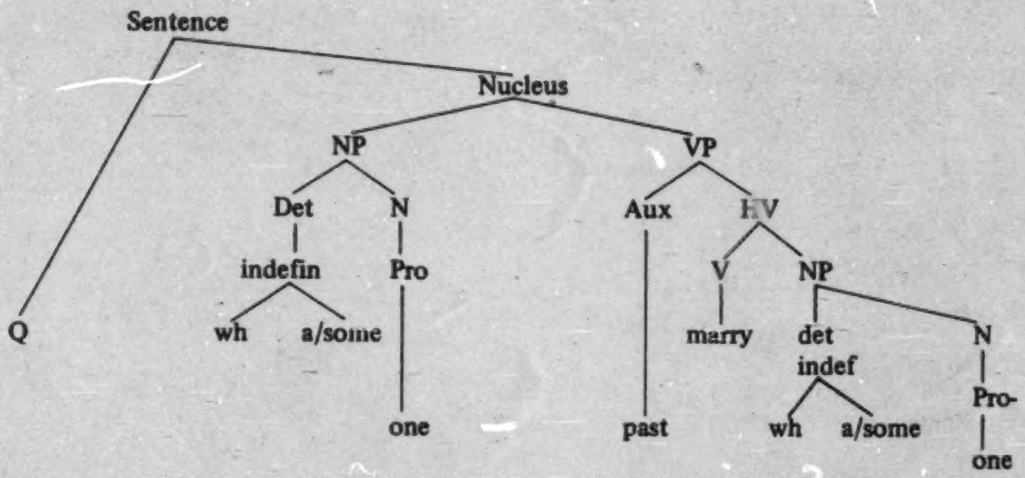
Wir behandeln die Fragesätze im wesentlichen nach der von Katz und Postal (1964, insbesondere S. 79–117) vorgeschlagenen Verfahrensweise. Beiden Arten von Fragesätzen, den Entscheidungs- und den Ergänzungsfragen, wird ein Q-Element vorangestellt, dessen Funktion es ist, die Tatsache zu markieren, daß es sich um einen Fragesatz und nicht um einen anderen Satztyp handelt. Die Entscheidungs- und die Ergänzungsfragen werden beide dann bei Katz und Postal als wh-Elemente enthaltende Fragesätze beschrieben; bei den Ergänzungsfragen wird jeweils ein Satzteil erfragt, bei den Entscheidungsfragen wird jedoch nach einer der möglichen Antwortalternativen gefragt. Diese führen Katz und Postal über ein Satzadverb ein, was eine Aufspaltung des sogenannten Nucleus erforderlich macht. Im wesentlichen haben wir die Beschreibung von Katz und Postal übernommen, das Satzadverb jedoch direkt unter S eingeführt, wodurch „Theme" überflüssig wird. Vgl. die folgende Darstellung von Entscheidungs- und Ergänzungsfragen bei Katz und Postal (1964, S. 103 f.):

Entscheidungsfragen



Ergänzungsfragen

Beispiel: *who married whom*



Auch diese Darstellung der Ergänzungsfragen von Katz und Postal haben wir im wesentlichen übernommen; das wh-Element leiten wir jedoch nicht über Det, sondern direkt über N ab.
Indirekte Fragesätze werden als Formen der indirekten Rede – mit der jeweils geltenden Fragesatzcharakterisierung versehen – behandelt. Auf die einzelnen Regularitäten gehen wir nicht ein.

j) Vokativ

Der Vokativ ist immer – explizit oder implizit – in Matrixsätze der direkten Rede eingebettet und erhält damit auch immer einen Platzhalter für direkte Rede. Die Vokativformen dieser Texte (*Ihr Lausebengels*) fassen wir als Kopulasätze auf, die auf der OS um ihre VP reduziert erscheinen. Die im Kopulasatz enthaltene Subjekt-NP kann nur durch ein Pronomen der 2. Person ersetzt werden (vgl. Wunderlich, 1969 a, S. 10).

k) Imperativsätze

Imperativsätze werden ebenfalls als explizite oder implizite Formen der direkten Rede aufgefaßt. Dabei wird die in der OS tilgbare NP in der TS aufgeführt. In Anschluß an Katz und Postal (1964) übernehmen wir für die Markierung des Imperativsatztyps das Symbol I, das unter S eingeführt wird. Begründung ist, daß es Sätze gibt, die nicht durch die Verwendung von entsprechenden Modalverben eindeutig bestimmt werden; Katz und Postal nennen das Beispiel: *You will go.*
Katz und Postal nehmen so für einen derartigen Satz ein Imperativelement an, das vor dem Satz steht, wobei der Imperativsatz selbst in seiner explizitesten Form in der TS anzunehmen ist.
Nach dem bisher Ausgeführten ergibt sich folgende Darstellung des *Formationsteiles*:

(0) $S \dashrightarrow \left\{\begin{matrix} Q \\ I \\ D \end{matrix}\right\}$ + Nukleus

(1) Nukleus $\dashrightarrow$ NP + VP

(2) $NP \dashrightarrow (Det) + \left\{\begin{matrix} N \\ PN \\ PR \end{matrix}\right\} + (P^{mi})$

(3) $VP \dashrightarrow (AB_1) + HV + Aux$

(4) $HV \dashrightarrow (AB_2) + EV$

(5) $EV \dashrightarrow \left\{\begin{matrix} (NP)\ (AB) + V \\ Prädk. + Kop \end{matrix}\right\}$

(6) Prädk. $\dashrightarrow \left\{\begin{matrix} Adj\ (NP) \\ Adv \\ NP \end{matrix}\right\}$

(7) Adj/Adv $\dashrightarrow \left\{\begin{matrix} (dem_{gr}) \left\{\begin{matrix} Av \\ A \end{matrix}\right\} + (Komp) \\ Av_{komp} + \left\{\begin{matrix} Av \\ A \end{matrix}\right\} + Komp \\ Adv_{gr} + \left\{\begin{matrix} Av \\ A \end{matrix}\right\} \end{matrix}\right\}$

(8) Komp $\dashrightarrow \left\{\begin{matrix} P^k/wenn\ dem_{gr} \\ Er + P^k/sonst \end{matrix}\right\}$

(9) $Adv_{gr} \dashrightarrow \left(\left\{\begin{matrix} Nom_2 + k_2 \\ für + Nom + k_{präp} \\ P^n + k_{präp} + für \end{matrix}\right\}\right)(Adv_{komp})\ zu$

(10) $AB_1 \dashrightarrow Advb_1 + (PAB_1)$

(11) $AB_2 \dashrightarrow Advb_2 + (PAB_2)$

(12) AB $\dashrightarrow$ Adv + (PAB)

(13) Adverb $\dashrightarrow \left\{\begin{matrix} Av \\ PP \end{matrix}\right\}$

(14) PP $\dashrightarrow$ Präp + NP

(15) $Advb_1 \Longrightarrow$ [kaus, dur, temp, iter]

(16) $Advb_2 \Longrightarrow$ [mod, instr, lok]

(17) Adv ⟹ [lok, mod, dir]

(18) PAB_1 ⟹ [kaus, konz, advers, temp, konsek]

(19) PAB_2 ⟹ [instr]

(20) PAB ⟹ [mod]

(21) Aux ⟶ Temp + Mod

(22) Temp ⟹ [präs, prät, futur]

(23) Mod ⟶ Mod_1 (+ Mod_2)

(24) Mod_1 ⟹ [– konj]

(25) Mod_2 ⟹ [kann, darf, mag, soll, laß, muß, will, werd]

3.6.3.2.2 Zur Behandlung symmetrischer Relationen

Als symmetrische Relationen werden alle diejenigen koordinierten Konstruktionen verstanden, denen keine subordinierte Entsprechung zukommt. Derartige koordinierte Konstruktionen stellen sich a) auf der Ebene von Satzteilen, b) auf der Ebene des Satzes und c) auf der Ebene des Textes dar.

a) Soweit es sich um Appositionen handelt, werden sie als ein Spezialfall der Koordination beschrieben.

b) Koordinationen auf der Ebene des Satzes umfassen die Fälle der sogenannten Satzkoordination, die sich auf die Koordination von NP, V, Adverb bezieht. Diese Formen werden immer als aus Sätzen reduzierte Formen beschrieben. Ebenso werden die nicht-restriktiven Relativsätze und ihnen Entsprechendes als aus koordinierten Sätzen abzuleitende aufgefaßt.

c) Koordinierte Konstruktionen auf der Ebene des Textes betreffen sowohl 1. die Verbindung von Satzkomplexen untereinander als auch 2. die Verbindung von Konstituentensätzen zu komplexen Sätzen. Für a) bis c) 1. kann man als allgemeine Regel der Koordination ein je nach Ableitungsebene durch entsprechende Kategorien zu ersetzendes Muster der Art angeben:

$$Y \longrightarrow X \left\{ \begin{array}{l} (\text{und } Y\ (\text{oder } Y)) \\ (\text{oder } Y\ (\text{und } Y)) \end{array} \right\}$$

(Diese Regel ist eine allgemeine Formulierung der Thümmelschen Koordinationsregel für Texte, vgl. Thümmel, 1970 a, S. 152.)

a) Appositionen

Appositive Konstruktionen werden bei Steinitz (1969) als ein Spezialfall der Koordination beschrieben. Sie unterscheiden sich von den koordinativen Konstruktionen in folgender Hinsicht:

„Einheiten, die appositiv aufeinander bezogen sind, müssen auf denselben Sachverhalt referieren, können innerhalb dessen aber auf verschiedene Gegenstände Bezug nehmen, die zueinander in einer Enthaltenseinsrelation stehen." (Steinitz, 1969, S. 132)

„Einheiten, die zueinander in koordinativer Relation stehen, müssen auf verschiedene Gegenstände referieren, bei denen eine Enthaltenseinsrelation ausgeschlossen ist." (Steinitz, 1969, S. 132)
Beispiel: *In der Küche im Buffett in der Schublade im linken Fach ist der Korkenzieher.*
Steinitz (1969, S. 135) gibt für appositive Konstruktionen folgende Ableitungsregel an:

PP ⟶ Präp + NP (PP)

NP ⟶ (Det) N ($\left\{\begin{matrix}\text{NP}\\ \text{S}\end{matrix}\right\}$)

Im Falle der Apposition ist die Koordination mit *und* ausgeschlossen, was die Sätze zeigen:
Er gab Sieglinde, dem Mädchen von nebenan, eine Karte.
Er gab Sieglinde und dem Mädchen von nebenan eine Karte.
Deshalb trifft die zuvor formulierte Regel für die Apposition nur dann zu, wenn *und* und *oder* getilgt sind.

b) Satzkoordination
Sätze wie, *Tulpen und Narzissen sind Blumen* und ähnliche, können mit Hilfe folgender Regel beschrieben werden:

$\Sigma \longrightarrow S$ (und Σ (oder Σ))
(oder Σ (und Σ))

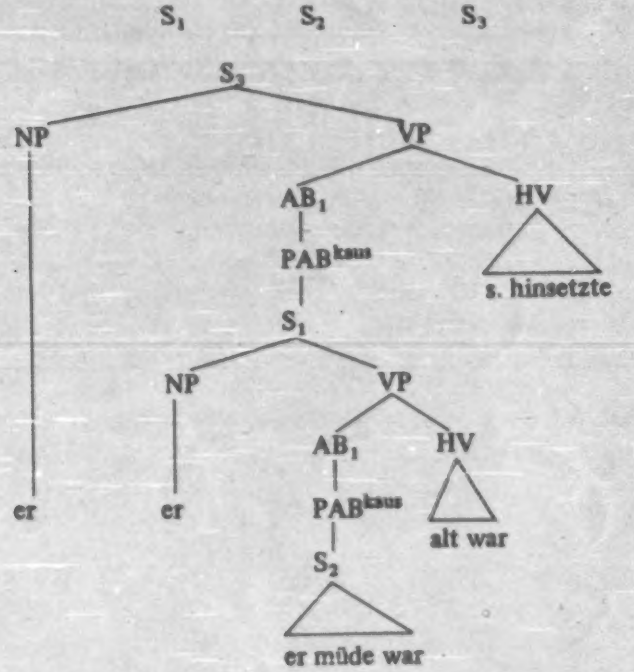
Mit dieser Regel sind die zum Teil beliebige Reihenfolge und auch der Geltungsbereich der Koordinationen *und/oder* von Satzkomplexen angegeben. Zur Begründung für diese Form der Regel wie für die Einzelheiten verweisen wir auf Thümmel (1970 a).

c) 1. Einfache Koordination von Sätzen zu Texten
Hierfür gilt die gleiche Regel, jedoch in der Form:

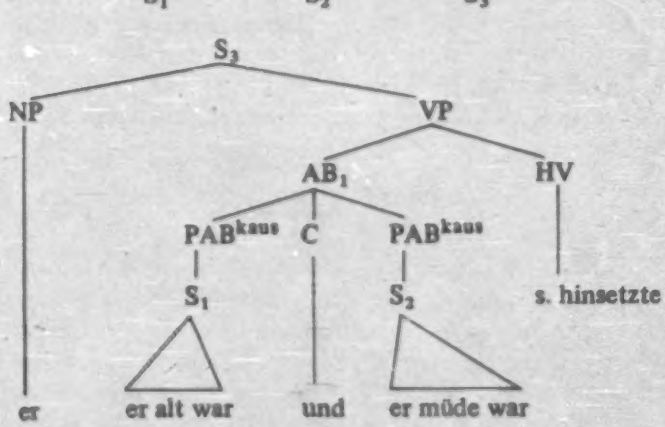
$T \longrightarrow \Sigma$ (und T (oder T))
(oder T (und T))

c) 2. Mehrfache Koordination und Subordination
Es gibt bei der Verbindung von $n \geq 2$ eingebetteten Sätzen unterschiedliche Arten von Beziehungen der Konstituentensätze untereinander und zu ihrem Matrixsatz, zum einen eine hierarchische Beziehung; sie entspricht der nicht-symmetrischen Relation.

Beispiel: *Weil er alt und müde war, setzte er sich hin.*



Zum anderen gibt es eine koordinative Beziehung.
Beispiel: *Weil er alt und müde war, setzte er sich hin.*



3.6.3.2.2.1 Zur Frage der Anzahl von Platzhaltern

Da in den Texten meist Sätze vorkommen, deren koordinierte NP.en auf Satzkoordination zurückgeführt werden müssen, stellt sich die Frage, ob man ihnen eine entsprechende Anzahl von Platzhaltern zuordnen muß. Derartige Fälle sind:

1. Der Matrixsatz ist unspezifiziert, der Konstituentensatz muß aber auf Satzkoordination bezogen werden,

a) weil das Subjekt des Konstituentensatzes aus einer NP^{plur} besteht, wie zum Beispiel in: *Weil sie ruhebedürftig waren, gingen sie in der Woche in den Taunus spazieren*;

b) weil im Konstituentensatz nicht-restriktive Relativsatzkonstruktionen enthalten sind, wie zum Beispiel in: *Weil seine Frau müde war, setzte sie sich hin.*
Für die in a) und b) genannten Fälle sehen wir jeweils *einen* kausalen Platzhalter vor.

2. Der Matrixsatz muß auf Satzkoordination bezogen werden, der Konstituentensatz ist unspezifiziert.
Beispiel: *Als die Mosers eine Bank gefunden hatten, setzten sie sich hin.*
In derartigen Fällen haben wir in jedem der Teilmarktsätze einen Platzhalter angenommen, so daß der Konstituentensatz zweimal eingebettet wird; darauf erfolgt die Satzkoordination mit Equi-NP, Equi-VP-Deletion. In der Beschreibung haben wir die jeweils notwendige Anzahl der Platzhalter notiert, sie in die Auszählung jedoch nicht aufgenommen, da sie durch die mehr oder weniger zufällige Wahl der NP-Formen bedingte Anzahl der Platzhalter zu entscheidenden Verzerrungen hätte führen können.

3. Satzfolgen der direkten beziehungsweise indirekten Rede, die in einen Matrixsatz eingebettet sind.
Beispiel: Er sagte: *Wenn ich die erwisch', dann ziehe ich denen die Ohren lang. So eine Unverschämtheit. Die werfen mich einfach mit Kastanien.*
1 2 3 4
Möglich wäre eine Auflösung: Er sagte + 2, und er sagte + 3, und er sagte + 4. Diese Möglichkeit haben wir nicht gewählt.
Da wir generell die Sätze, die untereinander durch Satzkoordination verbunden sind, insgesamt aber in einem Matrixsatz eingebettet sind, so beschrieben haben, daß wir entsprechend der Anzahl der eingebetteten Konstituentensätze Platzhalter im Matrixsatz angegeben haben, den Matrixsatz selbst aber nicht immer wieder entsprechend oft wiederholt haben (zum Beispiel den Satz: *Weil er müde war, keine Lust mehr hatte und weil es regnete, setzte er sich in eine Hütte* so beschrieben haben: Er sich in eine Hütte + PAB^{kaus} + PAB^{kaus} + PAB^{kaus} setzte), behandeln wir die koordinativ verbundenen Sätze der direkten/indirekten Rede so, daß wir entsprechend der Anzahl der koordinativ verbundenen einzubettenden Sätze eine Anzahl von Platzhaltern des Typs PR unter NP, die untereinander durch C als Symbol für Koordinator verbunden sind, einsetzen. Formen der direkten/indirekten Rede, die auf der OS keinen realisierten Matrixsatz haben, werden in einen rekonstruierten Matrixsatz in der eben beschriebenen Weise eingebettet. Die Form dieses Matrixsatzes wird als *X + PR sagt* angegeben.

3.6.3.2.2.2 Zum Status der Koordinationsregeln

Aus technisch-praktischen Gründen vor allem wählten wir bei der Beschreibung der Texte zwei Untersuchungsebenen. Auf der ersten Ebene sind wir zunächst von unverbundenen „Ketten" ausgegangen, das heißt, wir haben die Texte in Sätze, die Sätze wiederum in ihre Teilketten aufgelöst. Deren Verbundenheit im Falle der nicht-symmetrischen Relationen (der einfachen wie der komplexen) ist durch die entsprechenden Platzhalter und deren Anzahl markiert. Erst auf einer weiteren Beschreibungsebene (die dann dem Chomskyschen Basiskonzept hinsichtlich der Einbettung und dem Thümmelschen hinsichtlich der Koordination entspricht – auf die sich die angeführten graphischen Darstellungen bezogen haben) wird die Besonderheit der koordinativen Verbindungen beschrieben. Das heißt aber nur, daß diese Trennung in zwei Teile der SB nicht einen theoretischen Stellenwert haben soll, sondern lediglich eine methodische Vereinfachung für unsere speziellen Untersuchungszwecke darstellt. Da wir unsere Darstellung des Formationsteils auf die erste Untersuchungsebene zugeschnitten haben, wurden nicht schon hier die Koordinationsregeln eingeführt; sie sind als Textregeln gesondert aufgeführt.

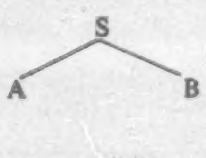
3.6.3.3 Vergleich von Tiefen- und Oberflächenstruktur

Auf dieser Ebene wären folgende Teilbereiche des Gesamtkomplexes: Verhältnis von TS und OS und die kommunikativen Funktionen der (nicht normalisierten) OS.en, zu untersuchen: 1. Proformen, 2. Reduktionen und Ellipsen, 3. Wortfolge, 4. deiktische Ausdrücke, 5. direkte gegenüber indirekter Rede, 6. grammatische Modi und ihre unterschiedlich expliziten Realisierungsformen.
Alle diese Bereiche kann man als Ausdruck von Reflexion des Sprechers auf das, was er redet, und die Situation, in der er redet, bewerten.
Aus dieser Reihe, deren Bedeutsamkeit und technische Kompliziertheit eine gesonderte Untersuchung rechtfertigen würden, waren wir gezwungen, eine sehr kleine Auswahl zu treffen. Wir konnten nur die Proformen sowie die Formen der direkten/indirekten Rede bei der Auswertung berücksichtigen. Daher führen wir in der Darstellung des linguistischen Beschreibungsverfahrens auch nur die ausgewerteten Formen und die unmittelbar für die Gesamtbeschreibung relevante Frage der Behandlung von Reduktionen und Ellipsen auf.

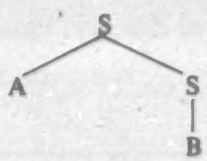
3.6.3.3.1 Proformen und die Bedingungen für ihre in einem grammatischen Sinne korrekte Anwendung

Als Proformen können gelten: Pronomina (personale, reflexive), Proadverbiale, Proverben sowie Prosätze. Als allgemeinste Anwendungsregel für Proformen gilt: Diejenige semantisch weitgehend spezifizierte Form, auf die sich die Proformen als Referenzträger beziehen, muß im Text vorerwähnt sein, sie selbst ist [– m] (m = „mentioned" = vorerwähnt).

a) Regularitäten der Pronominalisierung auf der *Satzebene*
Betrachtet man die Regularitäten der Pronominalisierung auf der *Satzebene*, so kann man für sie folgende Bedingungen formulieren:
Lees und Klima (1969, S. 145 ff.) geben eine Darstellung der „Rules for English Pronominalization". Als Regel für die *Reflexivierung* wird genannt:
„X – Nom – Y – Nom' – Z ⟶ X – Nom – Y – Nom'+self – Z where Nom = Nom' = a nominal, and where Nom and Nom' are within the same simplex sentence." (Lees und Klima, 1969, S. 152)
Als Regel für einfache *Pronominalisierung*:
„X – Nom – Y – Nom' – Z ⟶ X – Nom – Y – Nom'+Pron – Z where Nom = Nom', and where Nom is in a matrix sentence while Nom' is in a constituent sentence embedded within that matrix sentence." (Lees und Klima, 1969, S. 152)
Als Regel für *reziproke Pronomina:*
„X – N+Pl – Y – N'+Pl – Z ⟶ X – N+Pl – Y – N'+Pl+Recip – Z where N = N' and they are within the same simplex, and where N is a noun, Pl is the plural morpheme, and Recip is the reciprocal morpheme." (Lees und Klima, 1969, S. 156)
Als wesentliches Bestimmungsmoment für die Anwendungsregel führt Langacker (1969, S. 160 ff.) einmal die Reihenfolge der NP.en und dann deren „Command Relation" ein. Diese „Command Relation" ist folgendermaßen definiert:
Ein Knoten A kommandiert einen Knoten B unter der Bedingung, daß erstens weder A noch B einander dominieren und daß zweitens derjenige S-Knoten, der als nächster A dominiert, auch B dominiert.



symmetr. Command Rel.



nicht-symmetr. Command Rel.

Als Pronominalisierungsregel, die auch die Reflexivierung als einen Sonderfall einschließt, wird eingeführt: NP^a kann NP^p pronominalisieren, außer wenn erstens NP^p NP^a vorausgeht und wenn zweitens entweder NP^p NP^a kommandiert oder NP^a und NP^p Elemente von separaten koordinierten Strukturen sind. Ross (1969 a, S. 187 ff.) untersucht die Frage der Pronominalisierung unter der allgemeinen Fragestellung der Anordnung dieser Transformationen im Transformationszyklus speziell unter der Frage, wann die „foreward"- und wann die „backward"-Pronominalisierung erlaubt und wann sie ausgeschlossen ist. Er gibt folgende Regel an, die zum Teil der von Langacker entspricht, wie er selbst angibt:

„X – $\begin{bmatrix} NP \\ -Pro \end{bmatrix}$ – Y – $\begin{bmatrix} NP \\ -Pro \end{bmatrix}$ – Z

SD

1 2 3 4 5 (oblig)

==⇒

a) 1 2 3 $\begin{bmatrix} 4 \\ +Pro \end{bmatrix}$ 5

SC or

b) 1 $\begin{bmatrix} 2 \\ +Pro \end{bmatrix}$ 3 4 5 " (Ross, 1969 a, S. 192)

Die Bedingungen lauten:

„(i) 2 = 4

(ii) The structural change shown on line a) above, Foreward Pronominalization is subject to no conditions.

(iii) The structural change shown on line b) above, Backward Pronominalization, is only permissible, if the NP in term 2 of the structural description (SD) is dominated (i.e. contained in) a subordinate clause which does not dominate (contain) the NP in term 4 of the SD." (Ross, 1969 a, S. 192)

Zusatzbedingung: „If term 2 of the structural description is contained in a restrictive or nonrestrictive relative clause, backward pronominalization is only possible if term 4 is contained in some clause which does not contain and is not contained in this relative clause." (Ross, 1969 a, S. 198)

b) Regularitäten der Pronominalisierung auf der *Textebene*

Zur Ersetzung von NP in PP: Steinitz (1969, S. 143 ff.) gibt als verschiedene mögliche Pro-Fortführungen von NP in PP folgende Beispiele an:

Beispiel: *neben* $\begin{Bmatrix} dem \\ einem \end{Bmatrix}$ *Motorrad*

1. *neben ihm*
2. *daneben*
3. *dort*
4. *neben der Maschine*
5. *neben dem Motorrad*

In 1. ersetzt ein Personalpronomen die NP, es muß mit der NP in Numerus, Genus und Kasus kongruieren, die Präposition bleibt erhalten. In 2. wird die NP ersetzt durch *da*, das als Ausbuchstabierung von *es* (*das*) in präpositionaler Umgebung aufgefaßt wird (vgl. Steinitz, 1969, S. 200, Anm. 53). Diese Form enthält keine Markierung für Numerus, Genus, meist – wie im Falle von *da* – auch keine für Kasus. In 3. wird die gesamte PP ersetzt. Als Anwendungsbedingungen für die angeführten Formen wird bei Steinitz aufgeführt:

zu 1.: Die Wahl von 1. und 2. ist frei, außer wenn das zu ersetzende N [+ belebt] ist; dann ist nur 1. möglich (zum Beispiel: *Er zweifelte an der Frau / Er zweifelte an ihr / *Er zweifelte daran*);

zu 2.: „a) Das Referendum im Vorgängersatz braucht nicht Subkonstituente einer PP zu sein"; (zum Beispiel: *Auf der Straße stand ein Motorrad. Daneben stand ein Farbtopf*);

„b) falls es eine PP ist, so muß der Nachfolgersatz eine PP gleichen oder ähnlichen Subtyps . . . enthalten, die aber von der vorangegangenen PP *unterschiedene* inhärente Präpositionsmerkmale hat." (Steinitz, 1969, S. 149) (Zum Beispiel: *Vor dem Haus schien der Mond / Davor schien der Mond / *Dort schien der Mond*);

zu 3.: „a) Die NP im Vorgängersatz, auf die referiert wird, muß Subkonstituente einer PP sein;

b) die Subklasse der PP muß mit der im Nachfolgersatz weitgehend übereinstimmen [. . .]. Sie (= die PP, d. Verf.) müssen jedoch identische inhärente Präpositionsmerkmale haben, d.h. weitgehend dieselbe phonologische Realisierung der Präpositionen." (Steinitz, 1969, S. 148);

zu 4.: Nomina, die Referenzträger benennen, können in einem fortlaufenden Text durch Nomina weitergeführt werden, die ihre Obermenge bilden. *Motorrad* kann zum Beispiel durch *Maschine* als Obermenge zu Motorrad weitergeführt werden (vgl. Steinitz, 1969, S. 145). Diese Nomina sind im Vergleich zu dem erst okkurierenden Nomen mit einem minimalen Bestand von semantischen Merkmalen ausgestattet. „*Pronomina* können unter diesem Gesichtspunkt als *Grenzfall* definiert werden: mit einer minimalen Bestückung an semantischen Merkmalen (evtl. [± Abstr.] [± Belebt]) fungieren sie als ‚allgemeinste' Obermenge verschiedener Nominalklassen." (Steinitz, 1969, S. 147) So lasse sich erklären, daß Nomina wie *Mensch*, *Mann*, *Ding*, *Tatsache* usw. als eine Art von Pro-Fortführung zu spezifizierten Nomina oder zu Sätzen gelten können. Wie für die Pronomina, so gelte auch für die Pronominaladverbien, daß sie für jedes Element einer ganzen Klasse von Einheiten stehen können und damit ihre allgemeinste Obermenge darstellen.

Nominale Proformen

Steinitz hat das zuvor für NP in PP Gesagte in einem weiteren Aufsatz (1968) für die NP allgemein folgendermaßen ausgeführt. Sie nennt im wesentlichen drei Formen, ein bereits genanntes Nomen in einem Text wiederaufzunehmen. 1. Wiederholung desselben Nomens, aber mit definitem Artikel versehen, 2. definites Personalpronomen (er, sie, es), 3. durch ein anderes Nomen, das dessen Obermenge bildet. Allen drei Formen liegt als allgemeines Prinzip die Relation zwischen Mengen zugrunde.

1. Die Wiederholung desselben Nomens, aber mit definitivem Artikel versehen, stellt eine Beziehung her zwischen a) identischen Mengen (als Grenzfall der Mengeninklusionsbeziehung), b) zwischen Mengen, die einen nicht leeren Durchschnitt bilden. In diesem Fall kann jedes der beiden Nomina als Erstokkurenz oder als Wiederaufnahme fungieren, was bei der echten Mengeninklusionsbeziehung nicht möglich ist.

Die unter 2. und 3. genannten Formen stellen eine echte Inklusionsbeziehung dar. Die fortführende Proform bildet die Obermenge zum erstokkurenten Nomen. Als allgemeine Bedingung für nominale und mit den genannten Einschränkungen für adverbiale Pro-Fortführungen kann die Formulierung von Steinitz (1968, S. 5) aufgenommen werden: „Die erste Okkurenz eines Referenzträgers enthält ein [– m]–markiertes Nomen, das bezogen auf seine [+ m]–markierten Wiederaufnahmen den maximalen Bestand an semantischen Merkmalen hat und als solche – in einer gegebenen Situation – die weitestgehende Charakterisierung des Bezeichneten liefert."

Als Beschränkungen in der Auswahl der drei genannten Fortführungsmöglichkeiten werden bei Steinitz (1968, S. 6–11) genannt:

Erstens muß die Regel der Fortführung eines Referenzträgers durch ein Nomen, das seine

allgemeinste Obermenge darstellt, eingeschränkt werden, wenn sich dieses fortführende Pronomen auf zwei (koordinierte) erstokkurente Nomina beziehen kann, jedoch nur eines der beiden Nomina weitergeführt werden soll; in diesem Falle muß ein Nomen, das nur die Obermenge des intendierten Nomens sein kann, eingeführt werden.
Zweitens ist die wortidentische Wiederaufnahme nicht möglich beziehungsweise die Wiederaufnahme durch ein Pronomen obligatorisch, wenn das wiederaufzunehmende Nomen nur Thema des Satzes sein kann.
Drittens ist die wortidentische Wiederaufnahme nötig bei mehrmaliger Fortführung eines Referenzträgers durch Bezeichnung von Obermengen verschiedenen Umfangs; hier scheint es notwendig zu sein, die wortidentische Wiederaufnahme einzuführen, um die richtige Referenz zur ersten Okkurenz im Gedächtnis behalten zu können.
Viertens gibt es spezielle Beschränkungen für die Fortführung von Nomina durch Bezeichnung ihrer Obermenge.

a) Manche Gattungsnamen sind textindifferent, zum Beispiel Tier (vgl. Steinitz, 1968, S. 9), andere können nur in bestimmten Texten in der genannten Funktion verwendet werden (zum Beispiel Lebewesen, Säugetier usw.).
b) Nomina, die nur genus-markiert sind, können als Wiederaufnahme von solchen fungieren, die sexus-markiert sind (Pferd/Stute/Hengst), aber nicht umgekehrt. (Zum Beispiel kann *Mädchen* nicht durch *Kind* weitergeführt werden; vgl. Steinitz, 1968, S. 13.)

Proformen für Sätze
Als solche Formen können die von Hartung als Quasi-Nominalisierungen beschriebenen Formen gelten, die sich auf einen oder mehrere gleichartige Sätze beziehen können.

Proformen für V/VP
(Vgl. dazu Abschnitt 3.6.3.1) Für die Anwendungsbedingungen von Proformen für Sätze und für V beziehungsweise VP gilt im wesentlichen das, was für die nominalen Proformen gesagt wurde. Diese Proformen sind ebenfalls semantisch weitgehend unspezifiziert und setzen Vorerwähntheit voraus.

3.6.3.3.2 Reduktionen und Ellipsen

Reduktionen und Ellipsen können unterschieden werden in allgemein verfügbare, nicht an die unmittelbare Situation gebundene Ausdrucksformen, deren Regularitäten (der Rekonstruktion) damit angebbar sind (zum Beispiel Satzkoordination), in solche, die nur aus ihrem unmittelbaren pragmatischen Kontext (zum Beispiel *ein Helles*, *einfach*) verständlich sind, oder in solche, deren Kontext derart individualisiert ist, daß er umgangssprachlich nicht mehr verständlich erscheint und erst durch komplexe Rekonstruktionsprozesse zugänglich gemacht werden kann. Elliptische oder reduzierte Ausdrucksformen können, da sie eben Ausdruck der teils eingeschliffenen, teils variablen Situationsmerkmale sind, als Operationalisierungen der unterstellten Situationsgebundenheit der US-Sprechweise gelten. Dabei müssen alle als „grammatisch" geltenden Formen dieser Art von den übrigen gesondert bewertet werden. Folgende Formen erscheinen als reguläre:
1. Formen der Satzkoordination, 2. Antwortsätze auf Ergänzungs- und Entscheidungsfragen, 3. Vokativ, 4. Imperative in ihrer nicht-expliziten Form, 5. gewisse Adverbiale, die in der TS als Sätze zu beschreiben, auf der OS als reduzierte PP.en aufzufassen sind (vgl. Steinitz, 1969; Hartung, 1970), 6. einfache Attribute sowie Attributreihungen, denen in der TS Relativsätze entsprechen, 7. Nominalisierungen.
Umgangssprachlich übliche Formen der Ellipse wären zum Beispiel Auslassen des finiten Verbteils und ähnliches. Ellipsen und Reduktionen, die ungrammatisch und nicht aus dem unmittelbaren Textzusammenhang rekonstruiert werden können, sind als jeweils unvollständige Formen zu registrieren.

3.6.3.3.3 Modi des Ausdrucks

Je nachdem, ob sich ein Sprecher mit seinen Äußerungen identifiziert (oder zumindest den Anschein erwecken will) oder nicht, kann er beispielsweise entweder direkte oder indirekte Rede wählen, kann er Äußerungen im Konjunktiv, Indikativ oder entsprechende Umschreibungen mit Hilfsverben wählen. Äquivalente Ausdrucksformen sind dabei modale Adverbien wie *möglicherweise*, *vermutlich* und ähnliches. Je nachdem, ob sich der Sprecher zu seiner unmittelbaren oder mittelbaren Situation identifikatorisch oder distanzierend verhält, wird er Personen oder Sachverhalte als bekannt voraussetzen und dies durch Proformen sprachlich realisieren oder sie als unbekannte semantisch voll explizieren. Ebenso wird ein Sprecher je nach subjektiver oder ihm objektiv aufgezwungener Situationseinschätzung dem Hörer seine Bewertung des von ihm Gesprochenen angeben oder nicht angeben; hierbei sind unterschiedliche Grade der expliziten Verbalisierung möglich (vgl. Wunderlich, 1970 c, S. 31 f.).
Gemäß dem hier entwickelten Deskriptionsmodell haben wir die Texte beschrieben und statistisch ausgewertet. Im folgenden Kapitel werden wir nun über die Ergebnisse dieser Untersuchung berichten.

4.
Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Wir haben die in der Untersuchung gebildeten Variablenkomplexe in dieser Darstellung nach bestimmten inhaltlichen Gesichtspunkten strukturiert. Hierbei waren Überschneidungen und Wiederholungen nicht ganz auszuschließen. Doch sollten durch diese Anordnung der Variablenkomplexe schon in der Darstellungsweise die zunächst anzunehmende Richtung der Hypothesen über einen schichtenspezifischen Sprachgebrauch sowie der Rahmen ihrer Interpretierbarkeit grob skizziert sein.

Wir haben uns bei der Variablenkonstruktion generell an die als plausibel unterstellten Hypothesenbildungen und empirischen Befunde bisheriger soziolinguistischer Untersuchungen im Rahmen der Code-Theorie gehalten. Unsere empirische Untersuchung ist damit auf Bestätigung beziehungsweise Nicht-Bestätigung dieser Hypothesen angelegt. Die in diese Hypothesen eingehenden theoretischen Konzeptualisierungen des Zusammenhanges von sozialer Herkunft, intersubjektiver Realitätsdeutung und manifesten Sprachmustern sind jedoch selbst problematisch, wie schon mehrfach betont wurde. Es ist jedoch bislang nicht möglich, die notwendigen Problematisierungen des theoretischen Konstrukts von Soziolinguistik in Bernsteins Version positiv in die Konstruktion geeigneter Operationalisierungen aufzunehmen, so daß wir im Rahmen unserer empirischen Untersuchung zunächst nur mit Hilfe der empirischen Daten auf deren Zusammenhänge mit den allgemeineren, theoretisch begründeten Problemen von Soziolinguistik verweisen können.

Wenn wir uns im folgenden nun auf Hypothesen soziolinguistischer Theorie berufen, so fungieren diese hier nur als ein globaler Bezugspunkt, sie haben nicht den Status vorgängig gültiger Annahmen.

Wir haben die in der Untersuchung gebildeten Variablenkomplexe in drei Bereiche gegliedert. Diesen Bereichen sind die in dieser Untersuchung interessierenden Dimensionen eines schichtenspezifischen Sprachgebrauchs zugeordnet.

Der erste Komplex, „Ausdrucksformen, die sich auf Interaktion als wechselseitigen Austauschprozeß in bestimmten Situationen beziehen", betrifft allgemein sozialisationsspezifische Formen der Kommunikation. Die diese sozialisationsspezifischen Formen der Kommunikation möglicherweise reflektierenden Ausdrucksformen beziehen sich in dieser spezifischen Situation der Aktualisierung kommunikativen „Potentials" auf die beiden unterschiedlichen Ebenen der Reflexion von kommunikativem, auf Verständigung ausgehendem Verhalten: einmal auf die Art des Berichts über die Formen der Verständigung der beiden in dieser Geschichte agierenden Personen, zum anderen darauf, in welcher Weise der Erzähler selbst auf seine Rolle als Erzähler eingeht. Es wurde vorläufig unterstellt, daß die MS eher differenzierte Kommunikationsformen in diesem Bereich zeigen würde.

Im zweiten Komplex, „Ausdrucksformen, die als kognitiv relevante Indikatoren gelten können", wird der mehr kognitiv bedeutsame Aspekt bestimmter Formen von Sprachäußerungen untersucht; das heißt, hier wird untersucht, wieweit strukturell komplexere Formen verwendet wurden, in welchem Ausmaß logische Relationen geäußert und in welcher Form sie präsentiert wurden. Nach den bisherigen Untersuchungen (vgl. vor allem Bernstein, Oevermann, Lawton) war zunächst anzunehmen, daß die MS eher strukturell komplexe und kognitiv bedeutsame Relationen verwenden würde.

Im dritten Komplex, „Ausdrücke der Textstrukturierung", werden die Formen der Strukturierung von Satzkomplexen als Teile eines Textes untersucht sowie Strukturierungselemente des Textes insgesamt, vor allem anhand der Betrachtung von symmetrischen und nicht-symmetrischen Relationen in Verbindung mit ihren unterschiedlichen oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen, wobei hier die Gesichtspunkte wie „Organisation und Explizitheit der Äußerungen" beide als Ausdruck von kognitiv wie kommunikativ bedeutsamen Einstellungen gelten sollen. Auf die Untersuchung dieses Bereichs stützen sich Bernsteins Untersuchungen zum unterschiedlichen Sprachgebrauch in MS und US. Nachfolgende Untersuchungen zur strukturellen Komplexität im Sprachgebrauch der MS beziehungsweise US, wie etwa die von Lawton und Oevermann, glaubten Bernsteins Hypothese ebenfalls bestätigen zu können. Provisorisch wurde in dieser Untersuchung unterstellt, daß in der MS die jeweils komplexeren Formen der Textstrukturierung zu finden sein dürften.

4.1 Ausdrucksformen, die sich auf Interaktion als wechselseitigen, affektiv regulierten Austauschprozeß beziehen

Als Ausdrucksformen eines unterschiedlichen Berichtsstiles der Interaktionsbeziehungen innerhalb der zu erzählenden Geschichte kann die Häufigkeit der Verwendung von Redesätzen, Imperativen, von Fragesätzen und ihren unterschiedlichen Arten gelten. Eine spezifische Einstellung des Erzählers selbst zu dem, was und wie er redet, wird sich wahrscheinlich in der unterschiedlichen Verwendung von Präsens und Präteritum, in Ausdrücken der Qualifizierung des Gesprochenen, im Konjunktiv und anderen Ausdrücken der Modalität, in Ausdrücken der Rücksichtnahme auf den Zuhörer als bestimmte oder unbestimmte, als allgemeine oder spezielle Proformen, als Passiv, als indirekte gegenüber direkter Rede geltend machen.
Die Ergebnisse dieses Bereichs sollen nun zuerst einzeln vorgestellt werden, um dann den Versuch einer zusammenfassenden Interpretation zu unternehmen.

4.1.1 Frageformen

V_3: *Gesamtzahl der Fragesätze relativ zur Anzahl der Satzketten*[1] = FRAGS/1[2]

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS eher als die US in der Lage ist, Fragen zu produzieren beziehungsweise zu reproduzieren (vgl. die Ergebnisse von McCarthey, dargestellt bei Oevermann, 1970 a, S. 37). Dies erschien uns zum einen als ein Indikator für die subjektive Bereitschaft eines Kindes zu – für die psychosoziale Entwicklung jedes Kindes relevantem – Neugierverhalten (vgl. Bernstein, 1958, 1959 b), das sich in der bestimmten Mutter-Kind-Beziehung herausbildet (vgl. Robinson und Rackstraw, 1967), zum anderen sahen wir hierin einen Indikator dafür, in dieser Verbalisierungssituation die dargestellten Interaktionen zwischen Personen beobachten und in ihrem Verlauf darstellen zu können, das heißt allgemein: konkretes Verhalten in sprachliches Verhalten umsetzen zu können.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 32.5	O: 0.064
T (+) = 58.5	MS: 0.046
	US: 0.036

Geschlechtsunterschiede[3]*:*	*Häufigkeiten:*
T (–) = 55.0	M[4]: 0.036
T (+) = 36.0	J: 0.046

Im Wilcoxon-Test zwar nicht besonders deutlich, aber von den Häufigkeiten gut unterstützt, zeigt sich, daß die MS entsprechend der Hypothese eher Fragesätze verwendet. Der Stärke des Schichtunterschiedes entspricht der Geschlechtsunterschied: Jungen verwenden mehr Fragesätze als Mädchen.

1 „Satzketten" wird im folgenden als „Ketten" abgekürzt.

2 FRAGS/1 sind als Variablenname zu lesen. Diese Variablennamen wurden generell als Abkürzungen formuliert. Die Ziffer nach dem Schrägstrich gibt an, auf welche Variable hin die jeweilige Variable bei der Auswertung relativiert wurde. Der Variablenname FRAGS/1 ist also zu lesen als: Gesamtzahl der Fragesätze relativ zur Variable 1, nämlich zur Gesamtzahl der Satzketten.

3 Generell wurde das sprachliche Verhalten der Mädchen mit dem erwarteten sprachlichen Verhalten der MS gleichgesetzt bei der Formulierung der Hypothesenrichtung für Geschlechtsunterschiede; zur theoretischen Begründung vgl. Roeder, 1965, S. 18; dagegen Griffin, 1968, S. 57 ff.

4 M = Abkürzung für Mädchen; J = Abkürzung für Jungen; O = Originaltext

Die Korrelationen[5] mit den gemessenen Intelligenzleistungen[6] zeigen für die MS-Kinder negative Zusammenhänge mit dem nicht-verbalen Teil des P-S-B und mit der Schulnote in Rechnen. Nach den Korrelationen mit den Sozialdaten gehören sie tendenziell den oberen Straten ihrer Schicht an. Für die US-Kinder, die häufiger Fragesätze verwenden, sind dagegen die Korrelationen mit der verbalen wie der nicht-verbalen Intelligenzleistung positiv[7].
Die Intelligenzkorrelationen innerhalb der Schichten deuten an, daß die Fähigkeit, Fragen zu stellen, in der MS eher eine intelligenzunspezifische Sprachgewohnheit zu sein scheint, in der US jedoch stark vom Intelligenzniveau abhängig ist und hier tatsächlich als Indikator im Sinne der Hypothese gelten kann, was in der MS in entsprechendem Maße nur für die Jungen zutrifft. Bei den Mädchen wie bei der US deutet die geringere Verwendung von Frageformen darauf hin, daß derartige Verhaltensformen im Sozialisationsprozeß wenig gefördert und später gesellschaftlich wenig anerkannt sind.

Abweichungen vom Originaltext[8]: Die Gesamtgruppe (GG) verwendet weniger Fragesätze insgesamt, als im Originaltext enthalten, was zum Teil mit der Schwierigkeit des Erinnerns der Passagen in Rede- und Frageform zusammenhängen mag. Die MS-Jungen weichen weniger vom Original ab als die US und die Mächen. Das heißt aber zusammen mit den linguistischen Korrelationen, daß die MS und die Jungen eher in der Lage sind, die Interaktion der handelnden Personen der Geschichte in ihrem Verlauf entsprechend der Vorlage darzustellen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen[9]: Für die GG gilt, daß mit steigender Anzahl von Fragesätzen (im folgenden als F-Sätze abgekürzt) die Verwendung von Redesätzen, von mehrfach eingebetteten Sätzen, das heißt die Konstruktion von Satzkomplexen sowie die Häufigkeit der „Ketten" steigt; zugleich nimmt die Häufigkeit in der Verwendung von raum-zeitlichen Adverbialen, von Possessivformen und einfacher Satzkoordination ab.
Im folgenden ist zu untersuchen, welche Arten von F-Sätzen innerhalb der Schicht- und Geschlechtsgruppen häufiger verwendet werden.

V_5: *Adverbielle Fragesätze relativ zur Gesamtzahl der verwendeten Fragesätze* = ADVERF/3

Als adverbielle F-Sätze wurden diejenigen aufgefaßt, deren Fragefocus sich auf kausale, modale, temporale und lokale Relationen bezieht. Weil die Anzahl der F-Sätze insgesamt und die dieser Subkategorie nicht sehr groß war, war es hier nicht sinnvoll, eine weitere Unterteilung in kausale und modale Relationen auf der einen und lokale, temporale auf der anderen Seite vorzunehmen; im Rahmen größerer Untersuchungen wäre dies durchaus angebracht.

5 Für einige Variablen (vgl. die Aufzählung im Anhang) liegen trotz signifikanter Abweichung von der Normalverteilung keine Rangkorrelationen vor; da sich in sehr vielen Fällen bei signifikanter Abweichung von der Normalverteilung keine Differenzen zwischen dem Korrelationskoeffizienten r und dem R der Rangkorrelationen zeigten, können, wenn auch mit Vorsicht, die Werte von r zur Interpretation herangezogen werden, obwohl dies nach strengen statistischen Kriterien unzulässig ist.

6 Unter gemessenen Intelligenzleistungen sind hier die Leistungen im P-S-B zu verstehen; zum Vergleich damit haben wir auch die sich in den Schulnoten der Kinder ausdrückenden Lehrerurteile über die jeweiligen Leistungen aufgeführt.

7 Wir haben die Korrelationen mit den Daten zur gemessenen Intelligenz und mit den Sozialdaten für die Geschlechtsgruppen hier nicht mehr eigens aufgeführt, um die Darstellung der Ergebnisse nicht zu sehr aufzublähen. Wir verweisen dazu auf die Tabelle im Anhang, Abschnitt 6.1.

8 Diese Daten beziehen sich auf die Gruppenwerte der relativen Häufigkeiten der jeweiligen Variablen.

9 Die linguistischen Korrelationen beziehen sich immer nur auf die Werte für die Gesamtgruppe; die große Anzahl der errechneten Korrelationen erzwingt derartige Einschränkungen.

Hypothese: Da eine generelle Formulierung der Hypothese für adverbielle Fragesätze problematisch ist, haben wir unsere Hypothese versuchsweise auf die inhaltliche Bedeutsamtkeit dieser Frageform in dem vorgegebenen Text hin formuliert.
Mit derartigen Fragen, wie den in diesen Texten erscheinenden F-Sätzen adverbieller Art, sollen offenbar die Beweggründe für bestimmte Verhaltensweisen oder Erklärungen für bestimmte Ereignisse gesucht, oder es sollte zumindest ein Bedürfnis danach artikuliert werden. Demnach stand zu vermuten, daß diese Ausdrucksform eher in der MS erscheinen würde.

Schichtunterschiede:
T (–) = 36.0
T (+) = 19.0

Häufigkeiten:
O: 0.222
MS: 0.343
US: 0.571

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 55.5
T (+) = 10.5

Häufigkeiten:
M: 0.370
J: 0.500

Es zeigt sich recht deutlich, daß entgegen den Vermutungen die US eher F-Sätze verwendet, die sich auf modale, kausale und andere Relationen fragend beziehen; dies trifft im Geschlechtsvergleich ebenfalls auf die Jungen zu.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen, daß die Kinder, die eher ADVERF/3 verwenden, besser im geometrischen Subtest abschneiden, jedoch in Rechnen und Deutsch schriftlich schlechtere Noten haben. Die US-Kinder, die mehr ADVERF/3 verwenden, sind nach den Korrelationen verbal weniger intelligent, was sich auch in den entsprechenden Schulnoten ausdrückt, jedoch nicht-verbal (wie auch im Rechnen) tendenziell intelligenter.
Zwar wird die Richtung der Hypothese widerlegt, doch wird sie durch die Intelligenzkorrelationen zumindest zu einem Teil, nämlich hinsichtlich der kognitiven Bedeutsamkeit des Fragens nach Zusammenhängen, in ihrer inhaltlichen Bestimmung bestätigt.

Abweichungen vom Originaltext: Sowohl die Schicht- als auch die Geschlechtsgruppen gebrauchen mehr ADVERF/3 relativ zur Gesamtanzahl der F-Sätze, als im Originaltext verwendet wurden. Die US und die Jungen verwenden diese Form am häufigsten.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Für die GG gilt, daß zusammen mit ADVERF/3 eher folgende Formen verwendet werden: Appositionen, begründende und adversative Textkoordinatoren, Nominalisierungen, Konstruktionen 2. und 3. Grades (auf ihre jeweilige Obermenge bezogen) sowie nicht-rekonstruierbare Proformen; weniger gebraucht werden dagegen mit steigender Häufigkeit von ADVERF/3: Redesätze, präpositionale, instrumentale und raum-zeitliche Adverbiale.

V_7: *Nominale Fragesätze relativ zur Gesamtzahl der Fragesätze* = NOMERF/3

Hypothese: Derartige F-Sätze haben Personen oder Sachen als Fragegegenstand, Personen und Sachen, die, als Kategorie allgemein vorausgesetzt, durch die Antwort semantisch voll explizierl werden sollen. Sie setzen als Fragefocus nicht Meinungen voraus, die als Zustimmung oder Ablehnung zu formulieren sind wie in den Entscheidungsfragen, auch nicht, wie in den adverbiellen Ergänzungsfragen, Zusammenhänge zwischen Personen und Sachen.
Wir haben ad hoc angenommen, daß die MS auch diese Fragen eher verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 72.5
T (+) = 18.5

Häufigkeiten:
O: 0.333
MS: 0.314
US: 0.429

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 13.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
M: 0.481
J: 0.278

Es zeigt sich deutlich, daß die US und die Mädchen mehr nominale Fragesatztypen verwenden.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen eine nur sehr schwache positive Tendenz eines Zusammenhanges mit verbaler Intelligenz und NOMERF/3, positiv ist ebenfalls der Zusammenhang mit einigen Schichtindikatoren.
In der US sind die Korrelationen von NOMERF/3 und verbaler Intelligenzleistung positiv, die Zusammenhänge mit Schichtindikatoren dagegen negativ.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS und die Gruppe der Jungen verwenden weniger NOMERF/3 als im Original enthalten, die US und vor allem die Mädchen dagegen gebrauchen mehr NOMERF/3 als das Original. Bei weitem am häufigsten wird dieser F-Satztyp von den Mädchen der US verwendet.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Zusammen mit diesem Typ von F-Sätzen erscheinen in der GG häufiger instrumentale und lokale Adverbiale, relationale Adverbialsatzkonstruktionen sowie argumentative Textkoordinatoren; weniger dagegen Imperative, restriktive Konstruktionen, temporale Adverbialsatzkonstruktionen und unverbundene Sätze.

V_9: *Entscheidungsfragesätze relativ zur Anzahl der Fragesätze* = ENTSHF/3

Hypothese: Die Entscheidungsfragesätze in diesen Texten kommen in Zusammenhängen vor, die ihre Bezeichnung als derartige Sätze nicht ganz gerechtfertigt erscheinen lassen. Gemeint ist mit den Fragen meist eine rhetorische Frage im Sinne von *Es ist doch so*, und es wird eine ganz bestimmte, nämlich bestätigende, versichernde Antwort gesucht. Diese Fragen erscheinen hier also als Fragen, die nur scheinbar eine auch gegenläufige Antwort erlauben, de facto lassen sie jedoch – aufgrund der schon in der Frage vorgegebenen Antwortrichtung – immer nur die intendierte Antwort zu; die formal in den Entscheidungsfragen angelegte Möglichkeit zur positiven oder negativen Entscheidung wird nicht genutzt. So sind die hier verwendeten Entscheidungsfrageformen tatsächlich nur der Form nach Fragen, jedoch als indirekte Formen des Imperativs intendiert. Wir haben vermutet, daß die MS eher diese indirekte Form des Imperativs wählt, die US eher die direkte Form.

Schichtunterschiede:
T (–) = 0.0
T (+) = 21.0

Häufigkeiten:
O: 0.444
MS: 0.343
US: 0.000

sign., one-tailed, p = 0.0156

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 10.0
T (+) = 5.0

Häufigkeiten:
M: 0.148
J: 0.222

Der Test bestätigt signifikant die Hypothese, daß die MS mehr Entscheidungsfragen verwendet; in der US erscheint diese Ausdrucksform überhaupt nicht. Beim Geschlechtsvergleich läßt sich nur anhand der Häufigkeiten eine gewisse Tendenz ablesen, daß die Jungen mehr Entscheidungsfragen benutzen.
Aus den statistischen Zusammenhängen dieser Variablen mit den Intelligenzleistungen ergibt sich, daß die MS-Kinder um so häufiger Entscheidungsfragen verwenden, je geringere Werte sie vor allem im nicht-verbalen Teil des P-S-B erzielen.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden diese Ausdrucksform seltener als der Originaltext, wobei die MS, und hierbei die MS-Jungen, sich am ehesten dem Originaltextwert annähern.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Mit zunehmender Anzahl von Entscheidungsfragesätzen steigt die Anzahl von temporalen Satzkonstruktionen, von asyndetisch, als Satz oder PP erscheinenden mehrfachen Einbettungen und von unverbundenen Sätzen; mehrfach eingebettete Koordinations- und Possessivformen und indirekte Rede erscheinen dagegen seltener.

V_{11} : *Imperative relativ zur Anzahl der „Ketten"* = IMPERA/1

Hypothese: Allgemein kann als Hypothese formuliert werden, daß in der US eher Imperativformen als Ausdruck der direkteren, autoritäreren Verkehrsformen auftreten werden (vgl. Bernstein, 1959 b, S. 67), wogegen Autorität in der MS zunächst eher sublimer geäußert wird, das Verlangen in bezug auf andere eher als Wunsch oder Frage ausgedrückt sein wird (*Kommst Du/Komm!*).

Schichtunterschiede:
T (–) = 18.0
T (+) = 18.0

Häufigkeiten:
O: 0.029
MS: 0.009
US: 0.010

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 20.5
T (+) = 24.5

Häufigkeiten:
M: 0.011
J: 0.009

Für dieses Maß ergeben sich weder Schicht- noch Geschlechtsunterschiede.
Innerhalb der MS zeigen die Korrelationen mit den Sozialdaten, daß die Verwendung von Imperativen hier ziemlich unabhängig von Intelligenz ist, jedoch (positiv) von der Höhe des sozialen Status, vor allem der Ausbildung des Vaters abhängt. Eine Reihe positiver Korrelationen mit Sprach- und Kommunikationsfragen deutet darauf hin, daß diese Kinder zu Hause sprachlich weniger gut gefördert werden. In der MS verwenden die Jungen eher Imperative; für diese zeigen sich recht hohe negative Korrelationen mit nicht-verbaler Intelligenz. Die geringe Bewertung von Sprache im Elternhaus dieser Kinder und die gleichzeitig geringen Leistungen im nicht-verbalen Intelligenztest verweisen darauf, daß Imperativ hier eher Indikator für eine Art verbal-struktureller Geschicklichkeit ist.

Abweichungen vom Originaltext: Die GG verwendet weniger Imperative, als im Vorlagetext enthalten sind; die höchsten Werte zeigen hier die US-Mädchen, gefolgt von den MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Für die GG gilt, daß mit steigender Häufigkeit von Imperativen mehr Redesätze, modale Hilfsverben, adverbielle Satzkonstruktio-

nen insgesamt, mehr raum-zeitliche Adverbiale, mehr Subordination als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform von mehrfachen Einbettungen, mehr mehrfache Einbettungen überhaupt, mehr argumentative Textkoordinatoren sowie mehr nicht-rekonstruierbare Proformen verwendet werden. Weniger werden dagegen possessive Konstruktionen, textverweisende Elemente und modale Adverbiale verwendet.

In der Erzählung selbst sowie in deren Nacherzählungen kommen die F-Sätze und Imperative, beide als Ausdruck eines Verlangens aufzufassen, fast ausschließlich in den Textteilen vor, die die direkte Schilderung der Interaktion der Eheleute, ihrer Konflikte untereinander und mit *der verdorbenen Jugend von heute* beinhalten. Der unterschiedliche Gebrauch dieser Ausdrucksformen gibt gewisse Hinweise auf die Art der Wahrnehmung dieser Konflikte.
Für alle Kinder trifft zu, daß sie diesen Teil der Geschichte weniger ausführlich berichten als das Original. Am ehesten kommen die Jungen der MS dem Originaltext nahe.
Innerhalb der Schicht- und Geschlechtsgruppen verweisen die Häufigkeiten auf recht eindeutige Präferenzen dieser Ausdrucksformen: Die MS-Jungen verwenden die meisten F-Sätze überhaupt, die US-Mädchen die meisten Imperative. Die MS-Jungen gebrauchen die meisten Entscheidungsfragen, die US-Jungen die meisten ADVERF/3, die US-Mädchen die meisten NOMERF/3.
Die häufigere Verwendung von Fragesätzen insgesamt und von Entscheidungsfragesätzen ist in der MS intelligenzunspezifisch. In der US ist jedoch eine höhere verbale wie nicht-verbale Intelligenz erforderlich, um einen der MS entsprechenden Sprachstil verwenden zu können. Imperative werden in beiden Schichten eher von den weniger intelligenten Kindern verwendet, ADVERF/3 von den nicht-verbal intelligenteren, NOMERF/3 dagegen von den verbal intelligenteren Kindern.
Diesen unterschiedlichen Sprachgebrauch kann man nun auf zwei Ebenen interpretieren. Zum einen kann man sagen, daß die MS allgemein eher in der Lage ist und eine gewisse Bereitschaft zeigt, F-Sätze als bestimmte Interaktionsform, als bestätigende, versichernde Kommunikationsmittel, die zugleich auch den Charakter verkappter Imperative haben, zu verwenden. Zum anderen drückt sich darin auch eine spezifische Einstellung gegenüber dem Inhalt dieses Textes aus.
Wenn die MS-Kinder in den Gesprächen zwischen den Ehepartnern der Geschichte vor allem diejenigen Fragen als relevante wahrnehmen, die auf das vorwegnehmende Bestätigen bestimmter Meinungen des Fragenden gerichtet sind, die die Kommunikation zwischen den Ehepartnern als affektiv, hier aggressiv dominierten Austauschprozeß bestimmen, dann entspricht dies einer realitätsgerechten Wahrnehmung des Ehekonfliktes. Wenn die MS eher diese Ausdrucksformen verwendet, indiziert dies, daß diese Kinder Konflikte innerhalb einer Gruppe, hier der Ehepartner, wahrnehmen und aussprechen können, während die US sich in ihren Fragen und der etwas häufigeren Verwendung von Imperativen (die hier auf die „verdorbene Jugend" bezogen sind) eher auf den gemeinsamen Sündenbock der Ehepartner, die „verdorbene Jugend", bezieht und dann, wenn sie überhaupt auf den Konflikt der Ehepartner eingeht, diesen nur resümierend kurz berichtet.
Eine derartige Interpretation kann natürlich nur den Status einer vorläufigen, jedoch zunächst eine gewisse Plausibilität beanspruchenden Deutung haben.
Sieht man nun von der inhaltlichen Beziehung der linguistischen Indikatoren ab und verfolgt eine rein formale Deutung, so verweisen die Testergebnisse auf eine verbale Geschicklichkeit in der MS gegenüber einer tendenziell auf logische Relationen ausgerichteten Ausdrucksweise der US, das heißt in der formal bestimmten kognitiven Dimension auf ein gegenüber der vorherigen Interpretation gegenläufiges Resultat.
Hierin sehen wir einen ersten empirisch gewonnenen Hinweis auf unsere in den vorangehenden Kapiteln angedeutete These, daß einmal rein formal-linguistische und besonders rein syntaktische Analysen sprachlicher Äußerungen nur dann eine gewisse Aussagekraft erhalten, wenn sie auf semantische und pragmatische Dimensionen von sprachlichen Äußerungen in systematischer Weise bezogen sind, daß zum anderen die in den bisherigen soziolinguistischen

Untersuchungen angestellte Zuordnung bestimmter inhaltlich definierter Hypothesen über die Bedingungen schichtenspezifischer Verhaltensformen zu Indikatoren des manifesten Verhaltens problematisch sind, und zwar nicht so sehr aufgrund der in derartigen empirischen Untersuchungen immer gegebenen methodologischen Schwierigkeiten, sondern, wie wir meinen, auch aufgrund der nur sehr globalen Explikation des Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit, Formen der Realitätswahrnehmung und -bearbeitung und manifestem Kommunikationsverhalten.

4.1.2 Erzählformen

V_{32}: *Redesätze relativ zur Gesamtzahl der Objekt-NP* = REDES/28

Hypothese: Unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung und Darstellung von Interaktion ist REDES/28 das allgemeinste Maß dafür, ob Verbalisierung von Interaktionsbeziehungen sich konkret für den Zuhörer entwickelnd oder als Resümee formuliert erscheint, das heißt, ob der Erzähler sich selbst beziehungsweise dem Zuhörer gestattet, sich direkt in die Lage der verbalisierten Situation und der in ihr agierenden Personen zu versetzen. Es ist anzunehmen, daß die MS eher REDES/28 verwendet; eine vorwegnehmende Interpretationsrichtung erscheint uns jedoch nicht möglich, da REDES/28 zwar eine gewisse Geschicklichkeit im Umgang mit dem Wechsel von Zeit- und damit Erzählperspektive erfordert, diese Geschicklichkeit jedoch nicht notwendig etwas anderes als Eingeübtheit in bestimmte Stilformen indizieren muß. Vorläufig wurde als Hypothesenrichtung angenommen, daß die MS mehr REDES/28 gebraucht.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 31.0	O: 0.193
T (+) = 74.0	MS: 0.174
	US: 0.150

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 50.0	M: 0.168
T (+) = 55.0	J: 0.156

Es zeigt sich beim Schichtvergleich recht klar, daß die MS eher REDES/28 verwendet; der Geschlechtsvergleich erbringt keinen Unterschied.

Für die MS zeigen sich zwischen der Häufigkeit der Verwendung von REDES/28 und nicht-verbalen Intelligenzleistungen negative Zusammenhänge. Die Korrelationen mit den Sprach- und Kommunikationsfragen verweisen darauf, daß diese Kinder von ihren Eltern verbal weniger gefördert werden. Nach den Zusammenhängen mit den Sozialdaten zu urteilen, gehören diese Kinder nicht konsistent der MS an. In der US zeigen sich für die häufiger REDES/28 verwendenden Kinder negative Korrelationen mit den verbalen wie nicht-verbalen Intelligenzleistungen. Nach den Zusammenhängen mit den Sozialdaten sind diese Kinder eher Aufsteiger in ihrer Schicht. Trotz eines tendenziell höheren Ausbildungsniveaus ihrer Mütter werden diese Kinder im Elternhaus weniger verbal stimuliert.

Da die Verwendung von Rede und Gegenrede innerhalb der Schichten und auch in der GG mit nicht-verbaler Intelligenz relativ hoch negativ korreliert und die MS insgesamt mehr REDES/28 benutzt, scheint eine Bestimmung von REDES/28 als Anpassung an bestimmte Stil- und Geschmacksnormen und nicht als Ausdruck größerer Flexibilität in der Übernahme personaler und temporaler Perspektiven, die doch ein gewisses Maß zumindest an verbaler und tendenziell auch an nicht-verbaler Intelligenz voraussetzen müßte, angemessen zu sein. Das heißt aber auch, daß mit der Fähigkeit, bestimmte Formen eines in MS-Fassung geschriebenen Textes zu übernehmen, nicht zwangsläufig der Nachweis für höhere Intelligenz erbracht ist;

diese Fähigkeit kann ebenso als eine verbale Geschicklichkeit in der Anpassung an Vorgegebenes interpretiert werden.

Abweichungen vom Originaltext: Die Häufigkeiten zeigen, daß die GG wie auch die Schichtgruppen weniger REDES/28 verwenden, als im Original enthalten, daß die MS und hier die MS-Mädchen am ehesten an den Wert für den Originaltext herankommen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: REDES/28 korrelieren in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", der F-Sätze, der Entscheidungsfragen und Imperative, mit Präsens, Maßen für Asyndese und mit temporalen Textkoordinatoren; negativ ist der Zusammenhang mit ADVERF/3, Präteritum, restriktiven wie nicht-restriktiven Konstruktionen insgesamt, mit Maßen für oberflächenstrukturelle Erscheinungsform als Possessiv, PP, Adjektiv, indirekter Rede, mit begründenden und textverweisenden Koordinatoren.

V_{153}: *Indirekte Rede relativ zur Anzahl der Redesätze* = INDRED/32

Hypothese: Strukturell (Verschiebung der Pronomina, Konjunktiv) ist diese Form als die schwierigere gegenüber den direkten Formen der Rede anzusehen, inhaltlich könnte man sie etwa als Ausdrucksform der Übernahme des Standpunktes eines anderen bezeichnen, also einer Fähigkeit, die entsprechend den Ergebnissen in verschiedenen Untersuchungen häufiger in der MS anzutreffen ist. Die Hypothesenrichtung lautet demnach: Die MS verwendet mehr INDRED/32.

Schichtunterschiede:
T (–) = 25.0
T (+) = 11.0

Häufigkeiten:
O: 0.091
MS: 0.045
US: 0.149

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 23.0
T (+) = 13.0

Häufigkeiten:
M: 0.048
J: 0.139

Entgegen der Hypothese zeichnet sich eine gewisse Tendenz ab, daß die US von den Redesätzen eher in Form von indirekter Rede Gebrauch macht; der Geschlechtsvergleich zeigt, daß Jungen eher INDRED/32 verwenden als Mädchen.
In der US wie in der MS korreliert steigender Gebrauch von indirekter Rede negativ mit verbaler Intelligenz. In der MS korreliert dieses Maß negativ, in der US dagegen positiv mit Schichtzugehörigkeit.

Abweichungen vom Originaltext: Die GG verwendet ungefähr gleich viele Formen der indirekten Rede, wie im Originaltext enthalten sind, wobei die einzelnen Gruppierungen jedoch beträchtlich von diesem Wert abweichen: Die MS und die Mädchen gebrauchen ungefähr die Hälfte weniger, die Jungen und die US ungefähr um die Hälfte mehr INDRED/32 als der Originaltext.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: INDRED/32 korreliert in der GG positiv mit Imperativ, nicht-rekonstruierbaren Proformen, signifikant mit Subjektsatzplatzhaltern, hochsignifikant mit Konjunktiv; negativ mit Formen der Asyndese.

Insgesamt ergibt sich ein Bild, das eine Interpretation von indirekter Rede als Ausdruck der Fähigkeit zu reflexivem Sprachgebrauch in dieser spezifischen Situation nicht zuläßt; dies trifft tendenziell auch auf direkte Rede zu. Der konkrete Ausdruck von Interaktion als Rede

oder indirekte Rede entspricht dem Erzählstil des Originals und wird von den weniger intelligenten Kindern bevorzugt, während die intelligenteren Kinder eher die alternative Ausdrucksmöglichkeit, nämlich Objektsätze, verwenden und damit vom vorgegebenen Erzählstil abweichen. Redesätze und speziell indirekte Rede sind so wohl eher als Ausdruck konformistischer Haltung gegenüber der Vorlage zu beurteilen und nicht so sehr im Sinne der formulierten Hypothese.

V_{17}: *Präsensformen relativ zur Anzahl der „Ketten"* = PRESEN/1

Hypothese: Unter formalem Gesichtspunkt stellte der Originaltext den Kindern (unter anderem) die schwierige Aufgabe, die wechselnden temporalen Perspektiven zu verstehen und wiederzugeben (vgl. zur Bedeutsamkeit der Zeitperspektive: Bernstein, 1958). Die Rahmenhandlung und der Bericht der Geschichte selbst sind im Präteritum gehalten, durchbrochen von langen Passagen in direkter Rede, das heißt hier im Präsens. Insgesamt herrscht in der Geschichte, quantitativ gesehen, Präteritum vor. Man kann vermuten, daß stärkerer Gebrauch des Präsens (natürlich bei nicht zu geringer Häufigkeit des Präteritums; denn eine Transponierung der gesamten Geschichte ins Präsens würde zu einer starken Vereinfachung führen) indiziert, daß die Geschichte nicht nur als Sachverhalt, der angehört wurde, wiedergegeben wird, sondern daß der Sprecher versucht, die Geschichte in ihren differenzierten temporalen Relationen dem Zuhörer zu präsentieren, ihn dadurch gleichsam in das Geschehen hineinzuziehen. Zudem indizieren PRESEN/1 indirekt die Häufigkeit der verwendeten direkten Rede. Man kann die allgemeine Hypothese aufstellen, daß vermutlich die MS mehr PRESEN/1 zeigen wird, und zwar als Indikator für die Fähigkeit, Zeitperspektiven zu wechseln und als Erzähler auf zwei Ebenen gleichzeitig zu agieren.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 31.0	O: 0.343
T (+) = 60.0	MS: 0.386
	US: 0.257

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 34.5	M: 0.348
T (+) = 70.5	J: 0.296

Sowohl der Schicht- als auch der Geschlechtsvergleich erbringen eine gewisse Tendenz, daß im Sinne der Hypothese die MS (und dies entspricht dem Ergebnis von Oevermann, 1970 a, S. 123) beziehungsweise die Mädchen eher diese Präsensformen verwenden.
In der MS zeigt sich ein positiver Zusammenhang von PRESEN/1 und verbaler Intelligenz, in der US dagegen ein negativer Zusammenhang mit nicht-verbaler Intelligenz. In beiden Gruppen sind die Korrelationen mit dem Status der Ausbildung eines Elternteils positiv, ebenfalls positiv ist der Zusammenhang mit Sprach- und Kommunikationsfragen.

Abweichungen vom Originaltext: Insgesamt werden weniger PRESEN/1 verwendet, was aber offenbar nur auf die US zurückzuführen ist; die MS und vor allem die MS-Mädchen verwenden mehr PRESEN/1 als das Original, dagegen weniger PAST/1 als das Original, während die US mehr PAST/1 verwendet; die Proportion von PAST/1 und PRESEN/1 liegt bei der MS wesentlich näher beim Original, als das für die US der Fall ist.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Kinder der GG, die mehr derartige Präsensformen verwenden, gebrauchen zugleich mehr Entscheidungsfragen, Imperative, Negationen, Redesätze, mehr Formen der Asyndese, dagegen weniger adverbielle F-Sätze, Konjunktiv und Subjektsätze, Adverbiale insgesamt sowie Formen der Koordination und Nominalisierung.

V_{19}: *Präteritum relativ zur Anzahl der „Ketten"* = PAST/1

Hypothese: Diese Hypothese ist als Komplement zu PRESEN/1 aufzufassen; sie ist hier jedoch ungerichtet[10].

Schichtunterschiede:
T (–) = 18.0
T (+) = 60.0

Häufigkeiten:
O: 0.657
MS: 0.614
US: 0.743

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 35.0
T (+) = 70.0

Häufigkeiten:
M: 0.652
J: 0.704

Der Schichtvergleich zeigt deutlich, daß Präteritum eher von der US verwendet wird; im Geschlechtsvergleich zeichnet sich eine gewisse Tendenz ab, daß die Jungen mehr PAST/1 gebrauchen. Die Korrelationen der Schichtgruppen für PAST/1 sind genau umgekehrt, verglichen mit denen für PRESEN/1. Die als weniger intelligent beurteilten MS-Kinder verwenden mehr PAST/1, die als vor allem verbal intelligenter beurteilten US-Kinder gebrauchen mehr PAST/1, die als weniger intelligent beurteilten mehr PRESEN/1.
Die Abweichungen vom Originaltext und die linguistischen Zusammenhänge sind für PAST/1 komplementär zu denen für PRESEN/1 und werden daher hier nicht eigens aufgeführt.
Diese Komplementarität in den Intelligenzkorrelationen, zusammen mit den Korrelationen für Redesätze, verweisen tendenziell auf eine schichtenspezifische Einstellung gegenüber der Darstellung von Ereignissen: Während die MS eher eine konkrete, prozessuale Erzählform wählt, ist der Erzählstil der US hier eher resümierend, allgemein; dies gibt nun auch einen Erklärungszusammenhang dafür ab, daß die US entgegen den bisherigen Ergebnissen häufiger *man* und *es* verwendet, wie sich noch zeigen wird.

V_{13}: *Passivformen relativ zur Anzahl der „Ketten"* = PASSIV/1

Hypothese: Eine generelle Hypothese in dem Sinne, daß Passiv immer schon strukturell komplizierter ist und insofern eher von der MS zu erwarten ist, halten wir nach Bevers Problematisierungen psycholinguistischer Thesen zum Zusammenhang von struktureller und kognitiver Komplexität für kaum vertretbar. Wir haben daher auch bei dieser linguistischen Form versucht, ihre Funktion inhaltlich zu bestimmen und demgemäß unsere Hypothesenrichtung zu formulieren (vgl. zur These der strukturellen Komplexität des Passiv: Cazden, 1968, S. 186 f.; Griffin, 1968, S. 48 f.).
Im Rahmen der Erzählsituation dieser Untersuchung kommt dem Gebrauch des Passiv entscheidende Bedeutung zu. Die Verfügungsgewalt über dieses Ausdrucksmittel erleichtert dem Sprecher entschieden den Bericht der Geschichte dort, wo allgemeine Erklärungen raisonnierender Art über das Spazierengehen im Taunus am Wochenende gemacht werden, und vor allem dort, wo der Erzähler das Mißverständnis der Mosers aus deren Sicht darstellen soll (*es wurden Kastanien geworfen*); hier erleichtert die Verwendung von Passiv (oder einer entsprechenden Aktivform mit einem semantisch unspezifizierten Nomen, worüber noch zu sprechen sein wird) die Schwierigkeit, nicht die Pointe der Geschichte zu verpatzen, daß es nämlich Affen waren, die Herrn und Frau Moser beworfen hatten, und nicht, wie diese glaubten, die „böse Jugend". Wichtiger noch ist die Funktion des Passiv an der Stelle, an der

10 In diesen Fällen sind die T-Werte so zu interpretieren, als ob die Hypothesenrichtung lautet: US verwendet mehr den Indikator X.

über die Erklärung des Ereignisses (*Affen waren im Wald*) und über die weitere Behandlung dieser Affen (*sie wurden nicht eingefangen* usw.) zu sprechen ist. Oft wurde hier versucht, konkrete Personen als Agenten zu nennen, dabei erschienen diese dann als durchgängig bestimmte, aber zuvor nicht in dieser Weise eingeführte, so daß ein Bruch in der Perspektive entstand und, formal betrachtet, ungrammatische Formen verwendet wurden.
Wir haben angenommen, daß die MS eher Passiv gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 34.0
T (+) = 71.0

Häufigkeiten:
O: 0.064
MS: 0.046
US: 0.034

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 40.0
T (+) = 51.0

Häufigkeiten:
M: 0.039
J: 0.041

Der Schichtvergleich erbringt als deutliche Tendenz, daß die MS entsprechend der Hypothese mehr Passiv verwendet (dies stimmt überein mit den Befunden bei Bernstein, 1959 b, 1962 b; Lawton, 1970, S. 151 und S. 163 f.; das Ergebnis stimmt nicht überein mit Oevermann, 1970 a, S. 122 f.). Obwohl an den Häufigkeiten ein schwacher Unterschied zugunsten der Jungen zu erkennen ist, zeigt sich bei vergleichbarer Intelligenz kein Geschlechtsunterschied in der Verwendung von Passiv.
Die Kinder der MS, die häufiger Passiv verwenden, sind zugleich diejenigen, die innerhalb ihrer Schicht sozial höher rangieren, deren Eltern die Bedeutung der Sprache gering einschätzen, die schlechte Schulnoten in sprachlichen Fächern haben und auch auf allen drei Intelligenzmaßen sehr hohe negative Korrelationen zeigen. Dies scheint für die MS tendenziell auf eine Interpretation des Passiv in Richtung von Anpassung an vorgegebene Formen zu verweisen (vgl. hierzu im folgenden die Korrelationen für die alternative Ausdrucksform, die wir *allgemeine Proformen* genannt haben).
Innerhalb der US sind es gerade die insgesamt verbal und nicht-verbal Intelligenteren, die mehr Passiv verwenden; ihre Eltern haben beide ein höheres Qualifikationsniveau und schätzen die Bedeutung der Verbalisierung hoch ein.
Während den Kindern der MS derartige Ausdrucksformen geläufig sind und die dazu erforderliche Intelligenz relativ gering sein kann, scheint in der US ein großer Intelligenzaufwand vonnöten zu sein, um diese Ausdrucksformen zu aktivieren. Die Bereitschaft der US-Kinder, Passiv zu wählen, scheint aus ihrer innerhalb der US privilegierten Position zu resultieren.

Abweichungen vom Originaltext: Die GG verwendet entschieden weniger Passivformen, als im Originaltext enthalten sind; am ehesten kommen die MS-Jungen den Werten des Originals nahe.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Individuen, die mehr Passiv gebrauchen, verwenden zugleich mehr temporale und adversative Satzkonstruktionen sowie einfache Koordination, dagegen weniger relationale Satzarten und nicht-rekonstruierbare Proformen. Letzteres zeigt deutlich, welche Bedeutung dem Passiv innerhalb dieser Geschichte zukommt.

4.1.3 Proformen

Im folgenden Variablenkomplex wird unterschieden in reguläre Proformen und solche, deren Bezugspunkt nicht eindeutig aus dem Zusammenhang ergänzt werden kann[11]. Bei letzterem wird eine Bekanntheit mit der Person beziehungsweise Sache für den Zuhörer angenommen, die jedoch in der Situation nicht besteht und in ihr auch nicht hergestellt wurde. Insofern beziehen sich die folgenden Untersuchungen von Proformen in der Unterscheidung in rekonstruierbare und nicht-rekonstruierbare Proformen auf ein behauptetes US-spezifisches Sprachverhalten, wie dies etwa von Schatzmann und Strauss (1955) für eine andere Situation beschrieben, wie dies auch von Bernstein (1970) als wesentlich bestimmt wurde.
Wir haben angenommen, daß die nicht-rekonstruierbaren Proformen und auch die rekonstruierbaren Proformen eher von der US verwendet werden, da sie ein gewisses Maß für die Explizitheit von Äußerungen, zum Teil für den Wortschatz und die Rücksicht auf das Gedächtnis des Zuhörers darstellen.
Innerhalb der Klasse der Proformen haben wir unterschieden in nominale Proformen und adverbiale Proformen, je nachdem, ob sie sich auf Personen oder Sachverhalte beziehungsweise Relationen beziehen.

V_{169}: *Nominale Proformen relativ zur Anzahl der pronominalisierbaren NP* = NPPRO/179

Hypothese: Diese Variable mißt die Anzahl der rekonstruierbaren nominalen Proformen relativ zur Anzahl der überhaupt pronominalisierbaren NP.en, das heißt der NP.en ohne die Anzahl der Platzhalter unter NP, ohne die suspendierten Subjekte und Objekte und ohne die allgemeinen Proformen. Die vorläufige Hypothesenrichtung lautet: Die US gebraucht mehr derartige Pronomina.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 59.0	O: 0.465
T (+) = 46.0	MS: 0.476
	US: 0.467

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 39.0	M: 0.468
T (+) = 66.0	J: 0.475

Nur anhand der Häufigkeiten läßt sich eine sehr schwache Tendenz ablesen, daß die MS mehr Pronomina verwendet (Bernstein, 1962 b, führt dagegen an, daß die MS weniger Personalpronomina verwendet, Entsprechendes fand Lawton, 1970, S. 165, in seinen Untersuchungen). Der Geschlechtsvergleich zeigt relativ deutlich, daß die Jungen eher Nomina in Form von Pronomina aktualisieren.
Die Korrelationen verweisen darauf, daß die MS-Kinder, die mehr derartige Proformen gebrauchen, höhere Werte im Wortschatztest erreichen, jedoch keinen interpretierbaren Zusammenhang mit den Maßen für Intelligenz aufweisen, daß sie von den Eltern wenig sprachlich gefördert werden und eher den höheren Straten ihrer Schicht angehören.
In der US verwenden die als nicht-verbal weniger intelligent beurteilten Kinder, die tendenziell den unteren sozialen Straten ihrer Schicht angehören und sprachlich wenig stimuliert werden, mehr derartige Proformen.

11 Die bisherigen Untersuchungen zur Pronominalisierung bezogen sich auf diese als Indiz für soziozentrische oder individualisierende Sprechweise wie zum Beispiel bei *wir/ich*; diese Fragestellung ist jedoch in starkem Maße von der Aufgabe der Befragung selbst abhängig und hier nicht sinnvoll.

Abweichungen vom Originaltext: Die US und die Mädchen zeigen ungefähr die gleichen Werte wie das Original, die MS und die Jungen verwenden etwas mehr Pronomina, den höchsten Wert erreichen die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Individuen, die mehr Pronomina verwenden, gebrauchen mehr Imperative, mehr Rede- und Objektsätze, mehr Nominalisierungen; sie verwenden dagegen weniger nicht-restriktive Konstruktionen und weniger begründende Textkoordinatoren.

Es wurde angenommen, daß diese Variable interpretiert werden könnte als Ausdruck dessen, ob und in welchem Ausmaß der Sprecher einen expliziten Sprachstil wählt und damit auf seinen Zuhörer eingeht; zum Teil indiziert diese Ausdrucksform jedoch auch die Fähigkeit, für bereits genannte Nomina neue, aber semantisch äquivalente zu finden, wie zum Beispiel für *Herr und Frau Moser, das Ehepaar.*
Die nur sehr schwachen Testergebnisse könnten nun die Vermutung nahelegen, daß die MS sich hier als weniger fähig erwies, einen expliziten Sprachstil zu wählen; anhand der Korrelationen wird deutlich, daß die Variable, Anzahl der verwendeten Pronomina, dann, wenn sie nicht wie hier zugleich einen Wechsel von Nomen und Pronomen festhält, lediglich eine gewisse Geschicklichkeit im Umgang mit Sprache erfaßt.

V_{171}: *Adverbielle Proformen relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale, die pronominalisierbar sind* = ADVPRO/43

Hypothese: Als adverbielle Proform wurde in diesen Texten folgendes beschrieben: *Sie guckten den Baum 'rauf. Da saß ein Affe.*
Ohne einen für die spezifische Form besonderen Begründungszusammenhang haben wir vermutet, daß adverbielle Proformen eher eine weniger explizite Ausdrucksweise indizieren und daher eher der US zuzuschreiben sind.

Schichtunterschiede:
T (–) = 64.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.156
MS: 0.146
US: 0.107

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 41.0
T (+) = 50.0

Häufigkeiten:
M: 0.124
J: 0.130

Der Schichtvergleich zeigt eine klare Tendenz, daß die MS auch die Adverbiale eher pronominalisiert als die US; der Geschlechtsvergleich ist ergebnislos, obwohl sich an den Häufigkeiten eine schwache Tendenz abzeichnet, daß auch hier die Jungen mehr pronominalisieren.
Für die MS-Kinder, die häufiger adverbielle Proformen gebrauchen, zeigen sich positive Zusammenhänge mit den verbalen Intelligenzleistungen und mit der Gesamtleistung im P-S-B. Diese Kinder gehören eher den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an. Für die US-Kinder ergeben sich hier positive Korrelationen mit dem nicht-verbalen Intelligenzsubtest 4, sie gehören eher der oberen Unterschicht (OUS) an.

Abweichungen vom Originaltext: Insgesamt werden Adverbiale in beiden Schicht- und Geschlechtsgruppen weniger pronominalisiert als im Vorlagetext; am seltensten werden sie von den US-Mädchen, am häufigsten von den MS-Mädchen pronominalisiert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Adverbielle Proformen werden eher

verwendet zusammen mit Präsens, Asyndese, PP und restriktiven Satzformen; weniger mit Präteritum, mehrfacher Subordination, mehrfach eingebetteten restriktiven Adjektiven und Subjektsätzen.

Die Korrelationen wie auch die Abweichungen vom Originaltext zeigen, daß diese Ausdrucksform offenbar schwieriger und weniger geläufig ist; sie scheint eher kognitive Leistungen zu prüfen, als ein Indikator für eher impliziten Sprachgebrauch zu sein, wie zunächst angenommen wurde.

V_{173}: *Allgemeine Proformen relativ zur Anzahl der expliziten NP* = REGPRO/36

Hypothese: Unter dieser Variable sind alle diejenigen durch Passiv, F-Satz sowie *man/es*-Formulierungen notwendigen allgemeinen Proformen subsumiert. Diese Variable wurde als ein möglicher Indikator für das angesehen, was bei Bernstein (vgl. Bernstein, 1959 b, S. 66, 1961 c, S. 257 f.) und Oevermann (vgl. Oevermann, 1970 a, S. 147) als mehr abstrakte Ausdrucksweise der MS bezeichnet wird. Sie mißt innerhalb dieser Gesprächssituation, wieweit die Kinder in der Lage waren, Ereignisse ohne Nennung eines konkreten Agenten zu schildern, und stellen insofern ein Komplement zu den nicht-rekonstruierbaren nominalen Proformen dar. Es wurde vermutet, daß die MS diese Formen eher verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 67.0
T (+) = 38.0

Häufigkeiten:
O: 0.117
MS: 0.093
US: 0.107

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 67.0
T (+) = 38.0

Häufigkeiten:
M: 0.094
J: 0.106

Der Test für die Schichtgruppen ergibt eine schwache Tendenz, daß die US mehr derartige Proformen verwendet, der Geschlechtsvergleich zeigt Entsprechendes für die Jungen. Diese Formen tauchen im Originaltext häufiger als in den Formulierungen der Schicht- und Geschlechtsgruppen auf. Dieses Ergebnis ist um so erstaunlicher, als die MS mehr Fragesätze insgesamt und ebenfalls mehr Passivsätze konstruiert, das Übergewicht der US hier damit nur aus der häufigeren Verwendung von *man/es* zu erklären ist. Dies jedoch widerspricht den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen (vgl. Bernstein, 1959 b, 1961 c; Oevermann, 1970 a, S. 147, fand für *man/es* keine Unterschiede). Das heißt nun auch, daß die im Text enthaltenen Schwierigkeiten in der Formulierung eines unbekannten Agenten von den MS-Kindern eher in Form von Passiv, von den US-Kindern dagegen in Form der komplementären Ausdrücke *man/es* gelöst werden.
Diejenigen MS-Kinder, die eher derartige Proformen verwenden, sind die insgesamt und verbal intelligenteren, sie gehören eher den höheren Straten ihrer Schicht an. Für die US-Kinder zeigt sich lediglich mit dem nicht-verbalen Subtest 4 ein positiver Zusammenhang; auch sie gehören eher den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- wie Geschlechtsgruppen verwenden weniger derartige Proformen, als im Original enthalten. Die US-Jungen gebrauchen jedoch sogar etwas mehr allgemeine Proformen, als im Original vorgegeben sind.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen, die mehr allgemeine Proformen verwenden, gebrauchen ebenfalls häufiger Imperative, Negationen, Objekt- und Redesätze, Kausalsätze und Formen der Asyndese; sie benutzen weniger Subjektsätze, Adverbiale

insgesamt, mehrfach eingebettete restriktive Adjektive und Formen der Koordination bei mehrfacher Einbettung.

V_{181} : *Nominale und adverbielle Proformen insgesamt relativ zur Anzahl der pronominalisierbaren NP.en und Adverbiale* = PRG/17943

Hypothese: In dieser Variable sind die nominalen und adverbiellen Proformen zusammengefaßt, um so aus den Tests ein möglicherweise deutlicheres Bild zu erhalten. Die Hypothese ist ungerichtet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 63.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
O: 0.412
MS: 0.414
US: 0.400

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 38.0
T (+) = 67.0

Häufigkeiten:
M: 0.400
J: 0.414

Die Tendenz, daß die MS eher derartige Proformen verwendet, bleibt auch in diesem Schichtvergleich bestehen; dies trifft auch auf die Jungen zu.
Die häufigere Verwendung dieser Proformen geht innerhalb der MS mit einer höheren verbalen Intelligenz sowie geringerer sprachlicher Förderung im Elternhaus und Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht (OMS) einher. In der US ergeben sich Korrelationen mit einer geringeren nicht-verbalen Intelligenz, mit geringerer sprachlicher Förderung durch die Eltern sowie der Zugehörigkeit zur OUS.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Jungen erzielen ungefähr den gleichen Wert wie der Originaltext; der Wert der US und der Mädchen liegt unter diesem Wert. Den absolut höchsten Wert erreichen die MS-Jungen.

Nicht-rekonstruierbare Proformen: Wir haben angenommen, daß die US deutlich mehr nicht eindeutig rekonstruierbare Proformen verwendet, das heißt Zusammenhänge eher als bekannt voraussetzt als verbal expliziert. Für die folgenden, in nominale und adverbielle Proformen gegliederten Variablen gilt so als Hypothese, daß die US bei vergleichbarer Intelligenz auf diesen Maßen höhere Werte zeigt.

V_{179} : *Nicht-rekonstruierbare nominale Proformen relativ zur Anzahl der expliziten NP* = NRKNPO/36

Schichtunterschiede:
T (–) = 10.0
T (+) = 45.0

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.010
US: 0.019

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 6.0
T (+) = 72.0
sign., two-tailed, p = 0.0096

Häufigkeiten:
M: 0.008
J: 0.021

Bei dieser Variable ergibt sich im Schichtvergleich eine deutliche Tendenz, daß die US entsprechend der Hypothese aus ihrem Zusammenhang rekonstruierbare Proformen weniger ver-

wendet; der Geschlechtsvergleich erweist dies, hier sogar signifikant, für die Jungen.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen, daß die Kinder, die häufiger diese Ausdrucksform wählen, im verbalen wie nicht-verbalen Teil des P-S-B geringere Leistungen aufweisen; die US-Kinder schneiden im verbalen Subtest 1 und 2 bei häufigerer Verwendung dieser Proformen schlechter ab, in den Subtests 3 und 6 und im Wortschatztest dagegen besser; sie gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: NRKNPO/36 werden am häufigsten von den US-Jungen verwendet, am seltensten von den MS-Mädchen; sie kommen im Originaltext nicht vor.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Die nicht-rekonstruierbaren nominalen Proformen korrelieren für die GG positiv mit adverbiellen F-Sätzen, modalen Hilfsverben, temporalen Sätzen sowie der Anzahl der mehrfachen Einbettungen, negativ mit präpositionalen Adverbialen und Maßen für PP.

V_{177}: *Nicht-rekonstruierbare adverbielle Proformen relativ zur Anzahl der pronominalisierbaren Adverbialformen* = NRKAPO/43

Schichtunterschiede:
T (–) = 10.0
T (+) = 18.0

Häufigkeiten:
O: 0.031
MS: 0.035
US: 0.066

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 29.5
T (+) = 15.5

Häufigkeiten:
M: 0.076
J: 0.022

Obwohl sich die Häufigkeiten auch auf diesem Maß sehr stark sowohl bei den Schicht- als auch bei den Geschlechtsgruppen unterscheiden, zeigt sich in den entsprechenden Tests kein Unterschied.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen, daß die MS-Kinder, die mehr NRKAPO/43 verwenden, in den nicht-verbalen Subtests 7 und 8 besser, in den Noten für Rechnen und Deutsch schlechter abschneiden. Für die US-Kinder sind hier die Korrelationen mit den verbalen wie den nicht-verbalen Leistungen im P-S-B negativ.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS verwendet fast ebenso viele unklare Proformen wie der Originaltext, die US dagegen fast doppelt so viele; den höchsten Wert erzielen die US-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Kinder, die mehr nicht-rekonstruierbare adverbielle Proformen verwenden, gebrauchen zugleich mehr nominale F-Sätze, Imperative, Subjektsätze, mehr Adverbiale insgesamt, mehr lokale Adverbiale und mehr temporale Textkoordinatoren, dagegen weniger mehrfach eingebettete restriktive Adjektive, weniger begründende Textkoordinatoren.

V_{183}: *Gesamtzahl der nicht-rekonstruierbaren Proformen relativ zur Anzahl der pronominalisierbaren nominalen und adverbiellen Formen* = NRPO/3643

Hypothese: Diese Variable faßt die beiden Variablen NRKAPO/43 und NRKNPO/36 zusammen; dadurch werden die Tendenzen wahrscheinlich deutlicher. Wir haben vermutet, daß die US diese Ausdrucksformen eher zeigt.

Schichtunterschiede:
T (–) = 18.0
T (+) = 73.0

Häufigkeiten:
O: 0.004
MS: 0.014
US: 0.026

sign., one-tailed, p = 0.0273

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 31.5
T (+) = 59.5

Häufigkeiten:
M: 0.019
J: 0.021

Der Schichtvergleich zeigt, daß die US – entsprechend der Hypothese – signifikant mehr nicht-rekonstruierbare Proformen verwendet. Der Geschlechtsunterschied ist hinsichtlich des Gebrauchs dieser Formen unerheblich. Für die MS sind die Korrelationen mit den verbalen Intelligenzleistungen hier negativ. Für die US sind die Zusammenhänge mit den nicht-verbalen Leistungen und der Gesamtleistung im Intelligenztest negativ, mit den Schichtindikatoren positiv.

Abweichungen vom Originaltext: Bei dieser Variable wird sehr deutlich, daß beide Schichtgruppen erheblich vom Original abweichen, vor allem die US; die US-Jungen zeigen hier den höchsten Wert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Kinder, die mehr nicht-rekonstruierbare Proformen verwenden, gebrauchen ebenfalls häufiger Imperative, modale Hilfsverben, Subjektsätze, Adverbiale insgesamt, lokale Adverbiale, Adverbialsätze insgesamt, mehr einfache Einbettungen, mehr Subordination und Koordination, mehr indirekte Rede; sie verwenden dagegen weniger Passiv, PP-Konstruktionen und textverweisende Koordinatoren.

Insgesamt zeigt sich, daß die Verwendung der nicht-rekonstruierbaren Proformen ein von Intelligenz relativ unabhängiges, je nach Intelligenzniveau jedoch variierendes, recht stabiles schichtenspezifisches und damit gekoppelt geschlechtsspezifisches Verhalten widerzuspiegeln scheint. In diesem letzten Variablenkomplex wurden die Annahmen von Bernstein voll bestätigt. Als Einschränkung (im Sinne der Hypothese jedoch konservativer Art) ist allerdings hervorzuheben, daß für die Nicht-Rekonstruierbarkeit recht strenge Maßstäbe gesetzt wurden, was sich darin zeigt, daß selbst im Originaltext derartige Formen gesucht und gefunden wurden.

4.1.4 Formen der Textqualifizierung

In dem folgenden Variablenkomplex soll untersucht werden, in welchem Maße sich die Kinder der Schicht- beziehungsweise Geschlechtsgruppen in der Lage zeigen, das, was sie reden, zu qualifizieren, Intentionen anderer darzustellen, kurz, Formen zu wählen, die Aufschluß darüber geben, wieweit sie ihre eigene Rolle als Erzähler reflektieren, und zwar jetzt nicht unter dem Gesichtspunkt der Rücksichtnahme auf die spezifische Sprecher-Hörer-Situation, sondern eher unter dem Aspekt der Selbstreflexion.
Im Rahmen einer rein formalen Analyse stehen hier zwar nicht immer besonders gelungene Operationalisierungsmöglichkeiten zur Verfügung, gewisse Tendenzen könnten sich jedoch auch hier abzeichnen.

V_{21} : *Modale Hilfsverben relativ zur Anzahl der „Ketten"* = MODLHV/1

Hypothese: Unter modalen Hilfsverben wurden Verben wie *sollen, dürfen, wollen* usw. gefaßt. Die Aussagekraft dieser Verben kann nicht im voraus bestimmt werden; sie können Ausdruck einer bloßen verbalen Geschicklichkeit sein oder Ausdruck der Wahrnehmung und Darstellungsbereitschaft subjektiver Intentionen. Zum Teil erscheinen sie als äquivalente Umschreibungsformen für finale und ähnliche Ausdrucksformen, die – unter eher kognitiv relevanten, strukturellen Gesichtspunkten – als komplexere Formen eingeschätzt wurden. Nur provisorisch haben wir daher angenommen, daß die MS eher diese Formen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 46.0
T (+) = 59.0

Häufigkeiten:
O: 0.100
MS: 0.052
US: 0.057

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 75.0
T (+) = 30.0

Häufigkeiten:
M: 0.045
J: 0.063

Es zeigt sich bei vergleichbarer Intelligenz der Gruppen kein Schichtunterschied (dies entspricht Oevermanns Resultaten für dieses Maß, vgl. Oevermann, 1970 a, S. 141; Roeder, 1965, konnte hier jedoch einen Schichtunterschied zugunsten der MS feststellen). Im Geschlechtsgruppenvergleich kommt jedoch recht deutlich zum Ausdruck, daß die Jungen mehr modale Hilfsverben verwenden.
Die MS-Kinder, die diese Formen häufiger verwenden, erzielen im verbalen wie nicht-verbalen Teil des Intelligenztests bessere Werte, die US-Kinder dagegen werden im verbalen Teil des P-S-B und in der Gesamtleistung in diesem Test schlechter beurteilt. Die Kinder beider Gruppen gehören eher den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an, sie wurden – nach den Korrelationen zu urteilen – von ihren Eltern sprachlich kaum gefördert.
Für die MS scheint die traditionelle Interpretation der modalen Hilfsverben als Indikator einer größeren Fähigkeit, subjektive Intentionen auszudrücken, zuzutreffen, während in der US eher kulturelle Gewohnheit (die Kinder gehören der OUS an), mit der jedoch keine entsprechende Intelligenzentwicklung korreliert, stärkeren Gebrauch von modalen Hilfsverben verursacht haben mag.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger modale Hilfsverben, als vom Original vorgegeben sind; die US-Jungen erreichen den höchsten, die MS-Mädchen den geringsten Wert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: MODLHV/1 korrelieren in der GG positiv mit Imperativ, Negation, Objekt- und Redesätzen, adverbiellen Satzkonstruktionen insgesamt, Einbettungen insgesamt, rekonstruierbaren sowie nicht-rekonstruierbaren Proformen insgesamt.

V_{23}: *Konjunktiv relativ zur Anzahl der „Ketten"* = KONJTV/1

Hypothese: Konjunktiv kommt in der von uns erzählten Geschichte vor allem im Zusammenhang mit konditionalen Konstruktionen und indirekter Rede vor. Diese Variable wie auch die Variable MODLHV/1 haben wir zum Teil wegen der bisherigen Hypothesen über den unterschiedlichen Sprachgebrauch in die Untersuchung mit aufgenommen. Wir gingen dabei von der Vermutung aus, daß diese Ausdrucksformen nur in bestimmten, meist schriftsprachlichen Situationen der Verbalisierung eine ziemlich eingegrenzte Aussagekraft haben, je nach Situa-

tion jedoch variieren. Wir haben vorläufig angenommen: Die MS wird mehr Konjunktive verwenden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 45.5
T (+) = 45.5

Häufigkeiten:
O: 0.043
MS: 0.027
US: 0.025

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 38.0
T (+) = 28.0

Häufigkeiten:
M: 0.025
J: 0.027

Die Tests wie auch die Häufigkeiten zeigen, daß sowohl für den Schicht- als auch für den Geschlechtsvergleich keine Unterschiede im Gebrauch des Konjunktivs festzustellen sind. Nach den Korrelationen mit den Werten des P-S-B sind es in der MS die verbal und tendenziell auch nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die mehr Konjunktive verwenden; in der US verhält es sich dagegen genau umgekehrt: Hier sind es sogar die auch nicht-verbal intelligenteren Kinder, die mehr KONJTV/1 gebrauchen; sie werden zu Hause sprachlich gefördert. Diese Zusammenhänge verweisen auf einen je nach Schichtgruppe unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad in der Verfügung über dieses Konstruktionsmittel. Die US-Kinder verfügen durchaus über das, was als „elaboriert" bezeichnet wird (vgl. Bernstein, 1970), die jeweilige Aktualisierung hängt jedoch hier von der Höhe des Intelligenzniveaus ab, während die intelligenteren Kinder der MS hier diese Form der „Elaboriertheit" nicht demonstrieren, sich wahrscheinlich eher vom vorgegebenen Text loslösen und umgangssprachlich formulieren; dies ist möglicherweise als ein Eingehen auf die eher umgangssprachlich definierte Situation zu bewerten.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Schicht- und Geschlechtsgruppen weichen gleichermaßen stark vom Original ab. Am ehesten kommen die MS-Jungen den Werten des Originals nahe, die stärksten Abweichungen vom Original nach unten zeigen die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Kinder, die mehr Konjunktive verwenden, benutzen mehr Präteritum, mehr Subjektsätze, mehr präpositionale Adverbiale, mehr mehrfache Einbettungen 3. Grades und natürlich indirekte Rede; sie benutzen weniger Redesätze insgesamt, weniger Präsens, temporale Adverbiale und adversative Textkoordinatoren.

V_{26}: *Subjektsatzplatzhalter relativ zur Anzahl der „Ketten"* = SUBJPN/1

Hypothese: Subjektsatzplatzhalter sind in diesen Texten zu finden in Sätzen wie: *Es ist schön, daß du das weißt / Sie hatte es tatsächlich nicht gemerkt.* Mit dieser Variable wird also, und zwar vornehmlich aus Gründen der linguistischen Beschreibung, zweierlei gemessen: einmal die Satzkomplexität und eine diese bildende spezifische Nebensatzkonstruktion, zugleich auch eine bestimmte Form der Beurteilung des Geschehens durch den Erzähler oder die agierenden Personen, die als verkürzter Satz beschrieben wurde. Generell wurde angenommen, daß Platzhalter für Einbettungen als Ausdruck von Satzkomplexität eher von der MS verwendet werden. Zudem sollte diese Variable Aufschluß über die Häufigkeit der Verwendung von Formen wie *tatsächlich, wirklich* usw. geben; dies war ein weiterer Grund, weshalb wir angenommen haben, daß die MS eher SUBJPN/1 verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 52.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
O: 0.043
MS: 0.053
US: 0.063

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 23.0
T (+) = 32.0

Häufigkeiten:
M: 0.064
J: 0.053

Es zeichnet sich hier eine sehr schwache Tendenz ab, daß die US und die Mädchen mehr SUBJPN/1 gebrauchen. Nach den Korrelationen mit den Intelligenz- und Sozialdaten verwenden in der MS die weniger intelligenten und die innerhalb ihrer Schicht niedriger rangierenden Kinder häufiger diese Form. In der US sind dies ebenfalls die weniger intelligenten Kinder; ihre Eltern haben ein niedrigeres Qualifikationsniveau. In beiden Schichten wird jedoch die sprachliche Kommunikation für wichtig erachtet.
Bei Überprüfung der Individuen mit den höchsten Werten auf diesem Maß zeigte sich, daß SUBJPN/1 fast durchgängig seinen hohen Wert durch Satzkonstruktionen folgender Art erhielt: *Es stand in der Zeitung, daß Einbrecher im Zoo waren und die Affen 'rausgelassen haben und daß die Affen nicht wieder eingefangen wurden* usw. Das heißt, SUBJPN/1 erhielten ihren hohen Wert durch Ausdrücke, die die sich auf die Erzählsituation beziehenden verkürzten Sätze wie *wirklich* und *tatsächlich* nicht enthielten. In weiteren Untersuchungen müßten die Anteile von SUBJPN/1 gesondert aufgeführt werden.

Abweichungen vom Originaltext: MS wie US verwenden mehr SUBJPN/1, als im Original enthalten sind. Den höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen und die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: SUBJPN/1 korrelieren in der GG positiv mit Präteritum, Konjunktiv, mit der Gesamtzahl der Adverbiale, mit präpositionalen und direktiven Adverbialen, signifikant mit indirekter Rede, mit mehrfacher Einbettung, nichtrekonstruierbaren Proformen insgesamt, negativ mit Negationen, Präsens, temporalen Adverbialen und allgemeinen Proformen.

Von diesen Zusammenhängen zurückinterpretierend läßt sich sagen, daß die Variable SUBJPN/1 offenbar kaum die Häufigkeiten der qualifizierenden Äußerungen widerspiegelt, für diesen in der Hypothese intendierten Zusammenhang eine ungeeignete Operationalisierung darstellt, daß sie also eher im Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Erzählstil der beiden Schichten zu sehen ist. SUBJPN/1 entspräche dann dem eher allgemeinen, nicht personalen Stil der US, wie sich dies in der offenbar unterschiedlichen Formulierung der abschließenden Textpassage der Vorlage zeigt; die Kinder der US scheinen eher Formen wie: *Es stand in der Zeitung, daß . . .*, die Kinder MS eher Formen wie: *Sie konnten in der Zeitung lesen, daß . . .*, zu gebrauchen. Diese Interpretation würde dann hier die stärkere Abweichung der US vom Original auf einen derartigen unterschiedlichen Erzählstil beziehen.

V_{47}: *Modale Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVMOD/41

Hypothese: In den bisherigen Untersuchungen wurden die modalen Adverbiale als Ausdrucksformen der MS beschrieben, mit der Interpretation, daß durch diese Adverbiale Verbalformen näher qualifiziert werden. Hierbei ist jedoch die Möglichkeit der redundanten Qualifizierung nicht ausgeschlossen, wie zum Beispiel in der Form: *laut schreien*. Eine klare Hypothese ist für diese Variable daher von vornherein schwer möglich, weil keine Unterscheidung getroffen wurde in Ausdrücke, die nur ornamentalen Charakter haben, und solche, die den Inhalt der Darstellung verdeutlichen. Nur provisorisch haben wir angenommen, daß die MS mehr ADVMOD/41 gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 38.0
T (+) = 67.0

Häufigkeiten:
O: 0.347
MS: 0.160
US: 0.123

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 92.0
T (+) = 13.0
sign., two-tailed, p = 0.0132

Häufigkeiten:
M: 0.104
J: 0.178

Der Schichtvergleich erbringt als eine gewisse Tendenz, daß die MS im Sinne der Hypothese mehr modale Adverbiale verwendet. Im Geschlechtsvergleich ergeben sich signifikant höhere Werte für die Jungen.
Innerhalb der MS zeigen sich für ADVMOD/41 positive Zusammenhänge mit verbaler Intelligenz, schwächere negativ mit nicht-verbaler Intelligenz, ferner hohe positive Korrelationen mit den verschiedenen Schicht- und Ausbildungsindizes der Eltern; die negativen Korrelationen mit Sprachfragen verweisen auf eine bessere sprachliche Stimulierung dieser Kinder im Elternhaus. Nach den Korrelationen sind die Kinder in der US, die mehr ADVMOD/41 verwenden, die sowohl verbal als auch nicht-verbal intelligenteren; ihre Eltern haben ein höheres Ausbildungsniveau, ein höheres Einkommen und mehr Verständnis für Sprache als Verständigungsmittel, sie rangieren innerhalb ihrer Schicht höher.
Tendenziell scheint die Anzahl der modalen Adverbiale relativ zur Anzahl der überhaupt verwendeten Adverbiale eher sprachliche Geschicklichkeit zu messen, wobei hier wieder anzumerken ist, daß die US eine insgesamt und auch nicht-verbal höhere Intelligenz aufwendet, um diese geschickte Ausdrucksweise zeigen zu können.

Abweichungen vom Originaltext: Die GG verwendet entschieden weniger modale Adverbiale als das Original; den höchsten Wert erzielen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist der Zusammenhang zwischen ADVMOD/41 und der Anzahl der adverbiellen F-Sätze, der restriktiven Konstruktionen, der Temporalsätze, der mehrfach eingebetteten Possessiva und der begründenden Textkoordinatoren; negativ ist der Zusammenhang dagegen mit Imperativ, präpositionalen Adverbialen, instrumentalen, direktiven sowie raum-zeitlichen Adverbialen insgesamt, den argumentativen Textkoordinatoren insgesamt sowie temporalen Textkoordinatoren.

Zwar zeigte sich bei den letzten Variablen, daß sie keine guten Operationalisierungen des angenommenen Zusammenhangs darstellen, doch kann man von einer insgesamt sich abzeichnenden schwachen Tendenz reden, daß die MS, und zwar tendenziell unabhängig von der Höhe des Intelligenzniveaus, eher in der Lage ist, die im Vorlagetext vorgegebenen Formen der Qualifizierung des Textes durch den Erzähler und andere Personen sowie Formen des Ausdrucks von Intentionen zu übernehmen, was in der US offenbar nur bei steigender Intelligenzleistung geschieht.

Zusammenfassung der Ergebnisse von Abschnitt 4.1

In diesem Untersuchungsabschnitt (4.1) haben sich – was jedoch immer unter den angegebenen Begrenzungen hinsichtlich der Aussagekraft zu sehen ist – vier Tendenzen für einen Schichtunterschied in der Rezeption und Produktion eines im Stil der MS abgefaßten Textes gezeigt:

1. Die MS-Kinder scheinen eher in der Lage zu sein, den Konflikt zwischen den Ehepartnern zu schildern, während die US-Kinder eher auf den Konflikt mit den Erwachsenen und den Jugendlichen eingehen, also eher Konflikte in dichotomen Gruppen als innerhalb einer Gruppe wahrnehmen beziehungsweise für berichtenswert halten.
2. MS und US zeigen einen unterschiedlichen Erzählstil: Während die MS in diesem Bereich tendenziell in der Art des Originaltextes – nämlich relativ anschaulich, konkret, den Ver-

lauf sich prozessual entwickelnd – darstellt, verwendet die US einen eher allgemeinen, resümierenden Erzählstil (dies widerspricht Lawtons (1970) Ergebnissen des unterschiedlich abstrakten beziehungsweise deskriptiven Verbalisierungsniveaus der beiden Schichten).

3. Die Kinder der beiden Schichten gehen unterschiedlich auf ihre Zuhörer ein: Die US setzt tendenziell ein gemeinsames Vorverständnis voraus, während die Kinder der MS dieses erst im Verlauf der Geschichte herzustellen trachten. Dies bestätigt die Hypothese Bernsteins (vgl. Bernstein, 1970).
4. Die MS verwendet tendenziell eher die Formen des Ausdrucks von Intentionen, der Qualifizierung des Textes. Dies muß aufgrund der Problematik der linguistischen Operationalisierungen als ein sehr vorsichtig zu interpretierendes Resultat angesehen werden.

In fast allen Fällen zeigt sich, daß sich die Jungen – entgegen der Hypothese – sprachlich ähnlich wie die MS, die Mädchen sich dagegen eher wie die US verhalten. Bei einer Betrachtung der Werte für die Schicht- *und* Geschlechtsgruppen läßt sich zudem recht deutlich die Dichotomie erkennen: Die MS-Jungen verwenden am ehesten „elaborierte", die US-Mädchen am ehesten „restringierte" Sprachformen.

Insgesamt zeichnet sich eine gewisse Tendenz ab, daß die unterschiedlichen Sprachstile relativ unabhängig von der Höhe des Intelligenzniveaus sind, daß jedoch dann, wenn die US-Kinder die nach den aufgestellten Hypothesen eher der MS zukommenden Formen verwenden, diese meist sehr hohe positive verbale wie nicht-verbale Intelligenzkorrelationen aufweisen.

1021

4.2 Ausdrucksformen, die als strukturell und als kognitiv relevante Indikatoren bewertet werden können

In diesem Abschnitt sollen die Ausdrucksformen untersucht werden, die unter linguistischem Gesichtspunkt als strukturell komplexer gelten können, und solche, die quasi per definitionem kognitiv relevante Relationen bezeichnen. Zwar wird von verschiedenen Linguisten, vor allem von Bever, nicht mehr die ursprüngliche Vorstellung verfochten, daß strukturell komplexere Konstruktionen unmittelbarer Ausdruck größerer kognitiver Leistungen seien, doch zeigen gerade auch Bevers Untersuchungen, daß strukturelle Komplexität zumindest als latente Bedingung für Formen der differenzierten Wahrnehmung und auch der Produktion von Zusammenhängen gelten kann. Es wurde angenommen, daß die MS aufgrund der Möglichkeit, differenziertere kognitive Erfahrungen zu machen, auch die eher verbal strukturell komplexeren Formen verwendet (vgl. dazu Robinson und Creed, 1968).
In diesem Komplex werden folgende Bereiche untersucht:

1. Anzahl der „Ketten", Negationen, der transformierten Sätze und ihrer Subkategorien;
2. Nominalbereich: a) unter dem Gesichtspunkt der Verwendungsformen nominaler Ausdrücke und b) der Spezifizierungsformen des Nominalbereichs als Adjektive, Possessive, Satz- oder PP-Formen, wobei diese in restriktive und nicht-restriktive unterschieden wurden;
3. Adverbialbereich: a) unter dem Gesichtspunkt der Verwendung von Adverbialen insgesamt sowie ihrer Subkategorien und b) der Verwendung von adverbiellen Satzformen und ihrer Subkategorien.

4.2.1 Satzlänge, Satzformen

Unter diesem Variablenkomplex wurden zusammengefaßt: Anzahl der Satzketten, der transformierten Sätze und der Negationen.

V_1: *Anzahl der Satzketten* = KETTEN

Hypothese: „Ketten" wäre definierbar als tiefenstrukturell bestimmte syntaktisch-semantisch kleinste Informationseinheit. Diese „Ketten" koinzidieren nicht unmittelbar mit den bisher verwendeten Maßen für die Länge von sprachlichen Äußerungen, da in die Bestimmung von „Ketten" mehr als oberflächenstrukturelle Momente von Äußerungen eingehen; ihre Anzahl ist zum Teil linguistisches Artefakt. Ohne dies im voraus inhaltlich begründen zu wollen, haben wir angenommen, daß die MS mehr „Ketten" verwendet.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 44.0	O: 140.000
T (+) = 47.0	MS: 54.786
	US: 55.286

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 65.0	M: 53.642
T (+) = 40.0	J: 56.430

Hinsichtlich der Verwendung von „Ketten" gibt es keinen Schicht- und einen nur sehr schwachen Geschlechtsunterschied zugunsten der Jungen (dieses Ergebnis im Schichtvergleich entspricht Oevermanns Befunden, trotz der unterschiedlichen linguistischen Operationalisierungen; vgl. Oevermann, 1970 a, S. 102 f.; vgl. auch Lawton, 1970, S. 146 f.). In der MS zeigen sich für dieses Maß positive Zusammenhänge für die verbalen und die Gesamtleistungen im Intelligenztest sowie für die Schichtindikatoren. In der US sind die Korrelationen mit den

1031

Leistungen im Wortschatztest und auch mit den nicht-verbalen Leistungen im P-S-B sowie mit den Schichtindikatoren positiv.

Abweichungen vom Originaltext: Die Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden fast nur ein Drittel der Anzahl der „Ketten", die im Original enthalten sind. Am ehesten erreichen die Jungen, und hier vor allem die MS-Jungen, den Wert des Originals, die MS-Mädchen zeigen den geringsten Wert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Mit steigender Anzahl von „Ketten" geht größere Häufigkeit im Gebrauch von Fragesätzen einher, von Objektsätzen insgesamt sowie relationalen Adverbialsätzen; mit steigender Anzahl der „Ketten" werden jedoch weniger direktive Adverbiale, weniger raum-zeitliche Adverbiale insgesamt gebraucht. Dem entspricht auf der Ebene der Einbettungen: Steigende Anzahl der „Ketten" bedeutet zugleich steigende Anzahl der einfachen wie mehrfachen Einbettungen; dies stimmt mit der üblichen Deutung der Länge von Texten überein. Hinsichtlich der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen dieser Einbettungen zeigt sich folgendes Bild: Positiv korrelieren mit der Anzahl der „Ketten" Koordination, Asyndese, Adjektive und Possessive; negativ korreliert die Anzahl der „Ketten" mit Subordination und restriktiven Konstruktionen, die als Satz erscheinen, das heißt also mit den expliziteren Formen; ebenfalls negativ ist der Zusammenhang mit einfacher Koordination. Diese Zusammenhänge sind nun hinsichtlich der Einschätzung eines Maßes wie des Subordinationsindexes, der sich an der OS orientiert, sowie der Bedeutung der Länge von Äußerungen interessant: Entweder ist die steigende Anzahl von „Ketten" Indikator für ausschweifende, nicht besonders informationsträchtige Verbalisierung – dies wäre jedoch erst inhaltlich bestimmbar –, und die sinkende Anzahl von „Ketten" in der subordinativen Erscheinungsform indiziert ebenfalls diesen Sachverhalt, das heißt, der Subordinationsindex ist zugleich Maß für die inhaltliche Strukturiertheit von Texten, oder diese Interpretation wird nicht zugelassen, das heißt, mit zunehmender Länge von Texten ergibt sich notwendig eine Einschränkung der Möglichkeit, Einbettungen als subordinative zu formulieren, vielleicht aufgrund einer größeren Belastung des Gedächtnisses usw. Das bedeutet nun: Subordination wäre nicht per se, sondern nur in bestimmten Kommunikationszusammenhängen ein möglicherweise aussagekräftiges Maß.
Von den linguistischen Zusammenhängen abgesehen, wäre möglicherweise die hier ermittelte Gleichheit in der Anzahl der aus den Texten extrahierbaren „Ketten" als ein Resultat einmal der gleichmäßig stimulierenden Untersuchungssituation zu sehen (vgl. Lawton, 1970, S. 157: die Satzlänge variiert sehr stark bei abstrakten Themen, der Schichtunterschied wird jedoch geringer bei dem von Lawton gestellten Nacherzählungstest), zum anderen als Ergebnis der Gleichförmigkeit in der Rezeptionskapazität. Zwar wären derartige Interpretationen erst stichhaltig, wenn mit der formalen Analyse eine inhaltliche verbunden wäre, in dem Sinne, daß der Informationsgehalt der geäußerten Texte auf die Länge der Texte bezogen würde. Denn in ein derartiges Maß wie „Anzahl der Ketten" gehen gleichermaßen stützende Verbindungssätze ein wie: *und dann gingen sie weiter* und auch für den Gang der Geschichte relevante Aussagen. Doch deutet sich in den schicht- wie geschlechtsinvarianten positiven Korrelationen mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz an, daß diese Variable in diesem spezifischen Zusammenhang eher die Höhe des Intelligenzniveaus mißt, und zwar wahrscheinlich in der Dimension Rezeptionskapazität (vgl. dazu Bever, 1968, zum Zusammenhang von Satzlänge bei konstanter syntaktischer Komplexität und bei konstantem Erinnerungsvermögen; zur Aussagekraft des Maßes „durchschnittliche Satzlänge" vgl. Oevermann, 1969, S. 315; Cazden, 1968, S. 193 f.; Griffin, 1968, S. 48 f.).

V_{15}: *Negationen relativ zur Anzahl der „Ketten"* = NEGATI/1

Hypothese: Im Originaltext wurden relativ viele Negationen (sowohl direkte als auch in

Konjunktionen eingekleidete Negationen, zum Beispiel *sonst*), jedoch unspezifisch in ihrer besonderen Funktion innerhalb des Textes verwendet: Nur allgemein kann man sagen, daß im Text bestimmte Voraussetzungen gemacht und Erwartungen und Annahmen geäußert wurden, die durch die Negationen widerrufen werden. Die Anzahl der von den Kindern verwendeten Negationen hängt bei den Nacherzählungstexten auch davon ab, wie ausführlich das Streitgespräch zwischen den Eheleuten wiedergegeben wird. Unter diesem speziellen und auch unter dem allgemeineren Gesichtspunkt der strukturellen Komplexität des negierten gegenüber dem affirmativen Satz haben wir angenommen, daß die MS mehr Negationen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 44.5
T (+) = 60.5

Häufigkeiten:
O: 0.093
MS: 0.073
US: 0.070

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 59.0
T (+) = 46.0

Häufigkeiten:
M: 0.068
J: 0.075

Bei vergleichbarer Intelligenz zeigt sich, daß die MS tendenziell mehr Negationen verwendet (für dieses Maß ergaben sich bei Oevermann, 1970 a, S. 122, keine Schichtunterschiede). Nur an den Häufigkeiten wird ersichtlich, daß die Jungen mehr Negationen gebrauchen.
Für die Gesamtgruppe, die Schicht- und die Geschlechtsgruppen, ergeben sich recht hohe positive Korrelationen mit der Gesamtleistung im Intelligenztest sowie der verbalen Intelligenz, bei den Mädchen zudem noch ein positiver Zusammenhang mit nicht-verbaler Intelligenz. In allen Gruppierungen steigt ebenfalls mit der Verwendung von Negationen das Schichtniveau und der Status der Ausbildung des Vaters sowie die negative Bewertung von Sprache und Kommunikation durch die Eltern.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger Negationen, als im Vorlagetext enthalten sind; dies hängt wahrscheinlich mit der insgesamt geringeren Ausführlichkeit des Berichts über den Streit der Mosers zusammen. Den höchsten Wert erzielen die US-Jungen, den geringsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Negationen korrelieren innerhalb der GG positiv mit Präsens, modalen Hilfsverben, temporalen Adverbialen und allgemeinen Proformen; negativ mit Präteritum, Subjektsätzen, präpositionalen und modalen Adverbialen sowie allen Maßen für Nominalisierung.
Die Verwendung von Negation stellt sich als allgemeiner Indikator für Intelligenz auf der sprachlichen Ebene dar, deren Herausbildung tendenziell von der Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit abhängig ist. Dies entspricht recht gut der Interpretation des Erwerbs der Verneinung als grundlegender erster intellektueller und Interaktion erst ermöglichender Leistung, wie dies von Spitz anschaulich beschrieben wurde (die Korrelationen mit den Sprach- und Kommunikationsfragen stellen jedoch eine gewisse Einschränkung dieser Interpretation dar). Die Negation scheint jedoch hier eher Indikator zu sein für die Fähigkeit zu verbalisieren als für die Fähigkeit zur Abstraktion in einem formalen Sinne. Aufgrund der geringen Spezifität der Verwendung von Negationen in diesem Text ist allerdings eine derartige Interpretation von nur sehr eingeschränkter Aussagekraft.

$V_3 + V_{11} + V_{13}$: *Transformierte Sätze insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"* = TRANSS/I

Hypothese: Unter diese Kategorie wurden alle F-Sätze, Imperativsätze und Passivsätze subsu-

miert. Dieses Maß, so vermuteten wir, könnte Indikator für die Verfügung über sprachlich differenzierte beziehungsweise strukturell komplexe Konstruktionsformen und Anzeichen für die Reichweite kognitiver Fähigkeiten in einem jedoch sehr formalen Bereich sein. Es wurde angenommen, daß TRANSS/1 eher von der MS verwendet werden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 35.0
T (+) = 70.0

Häufigkeiten:
O: 0.157
MS: 0.100
US: 0.080

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 37.0
T (+) = 29.0

Häufigkeiten:
M: 0.085
J: 0.095

Entsprechend der Hypothese erbrachte der Test recht deutlich, daß die MS mehr transformierte Sätze verwendet; entgegen den Vermutungen zeigte sich, daß eher die Jungen als die Mädchen mehr TRANSS/1 gebrauchen.
Die Korrelationen mit den Intelligenzdaten ergeben für die MS folgendes Bild: hohe negative Korrelationen auf allen drei Intelligenzmaßen, vor allem mit der nicht-verbalen Intelligenz. In der US verhält sich dies dagegen genau umgekehrt: Hier sind es die nach den Korrelationen gerade insgesamt verbal und nicht-verbal wesentlich intelligenteren Kinder, die mehr TRANSS/1 gebrauchen.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen weichen stark negativ vom Original ab. MS und Jungen kommen dem Wert des Originals am nächsten; den höchsten Wert erreichen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Außer den signifikant positiven Korrelationen mit Gesamtzahl der Fragesätze und der Passive, die darauf verweisen, daß vor allem diese Maße den Vorsprung der MS für TRANSS/1 verursachen, ergeben sich keine weiteren erwähnenswerten Zusammenhänge.
In der MS scheinen TRANSS/1 also Ausdrucksformen zu sein, über die trotz relativ niedrigerem Intelligenzniveau verfügt werden kann, Ausdrucksformen, die so etwas wie „structural fluency" indizieren und dementsprechend Anpassungsbereitschaft an vorgegebene Textformen bedeuten, während – wahrscheinlich wegen der Unüblichkeit dieser Ausdrucksweisen – in der US hierbei Intelligenzleistungen aufgebracht werden müssen, um derartige Formen überhaupt aktualisieren zu können. Diese Interpretation wird gestützt durch die relativ häufigen und durchgängig positiven Korrelationen in der MS mit den Kommunikations- und Sprachfragen; in der US sind dagegen Korrelationen mit den Kommunikations- und Sprachfragen seltener, dann aber durchgängig negativ und verweisen so auf eine tendenzielle sprachliche Stimulierung der Kinder im Elternhaus.

Zusammenfassung von Abschnitt 4.2.1

An den Variablen „Ketten", „Negationen", „transformierte Sätze" zeigte sich, daß die MS diese Formen tendenziell häufiger verwendet. Anhand der Korrelationen wurde deutlich, daß die Verfügungsgewalt über diese Formen in der MS weniger von der Höhe des Intelligenzniveaus abhängt als in der US. „Negationen" und „Ketten" messen eher die allgemeine Intelligenzleistung, während TRANSS/1 keine klar kognitiv bestimmbare Dimension, sondern eher eine unterschiedliche Einstellung gegenüber dem Text testet.

4.2.2 Nominalbereich

Unter diesen Variablenkomplex wurden die Objekte, die Objekt- und Redesätze, Subjektsätze, nominale Fragesätze sowie die unterschiedlichen Formen ihrer weiteren Spezifizierung subsumiert.
Die Variablen NPEXPL und NPVOLL, die verschiedene Maße für NP als unterschiedliche Relativierungsgröße bezeichnen, lassen wir bei der Darstellung aus; sie erscheinen lediglich in der tabellarischen Übersicht.

4.2.2.1 NP und Sätze unter NP

V_{28}: *Objekt-NP relativ zur Anzahl der transitiven Verben* = OBJEXP/25

Hypothese: Diese Variable faßt alle Objekte, Objektsatzplatzhalter und Redesatzplatzhalter zusammen, die relativ zur Anzahl der transitiven Verben erscheinen. Als allgemeinstes Maß gibt sie Auskunft darüber, wie stark die beiden Schicht- und Geschlechtsgruppen den Nominalbereich ausgestalten, was ja als unterscheidendes Merkmal für die US in Anspruch genommen wurde. Unter der Hypothese, daß die US eher den Objektbereich ausformuliert, zeigen sich folgende Testergebnisse:

Schichtunterschiede:
T (–) = 69.0
T (+) = 36.0

Häufigkeiten:
O: 1.373
MS: 1.143
US: 1.105

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 57.0
T (+) = 48.0

Häufigkeiten:
M: 1.142
J: 1.107

Entgegen den Vermutungen verwendet die MS mehr Objektformen, der Geschlechtsunterschied wird nur an den Häufigkeiten sichtbar: Die Mädchen gebrauchen diese Formen ebenfalls häufiger. Innerhalb der MS gibt es für den Zusammenhang mit Intelligenz nur eine positive Korrelation mit dem Subtest 9, der jedoch lediglich die Schnelligkeit in der Verfügung über einfache Rechenoperationen testet. Die MS-Kinder, die mehr OBJEXP/25 verwenden, rangieren innerhalb ihrer Schicht niedriger. In der US sind die Korrelationen mit den verbalen Leistungen im P-S-B positiv, ebenfalls positiv sind die Korrelationen mit den Schichtindikatoren.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Mädchen verwenden etwas mehr OBJEXP/25, die US und die Jungen entschieden weniger, als im Original vorgegeben sind. Den höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Für die GG ist der Zusammenhang von OBJEXP/25 und der Anzahl der Negationen, des Präsens, der Modalsätze und der allgemeinen Proformen positiv; negativ der Zusammenhang mit adverbiellen F-Sätzen, signifikant negativ mit Subjektsätzen, negativ mit einfacher Einbettung, Appositionen, indirekter Rede und nicht-rekonstruierbaren Proformen.

V_{34}: *Objektsatzplatzhalter insgesamt (= PN + REDES) relativ zur Anzahl der Objekt-NP* = PN + RED/28

Hypothese: Diese Variable soll die Anzahl der Einbettungen bestimmen, die im Objektbereich

vorgenommen wurden, wobei wir provisorisch angenommen haben, daß die MS die Satzformen eher verwendet, während die US eher Objekt-NP in Form von Nomina zeigt.

Schichtunterschiede:
T (–) = 40.0
T (+) = 65.0

Häufigkeiten:
O: 0.333
MS: 0.301
US: 0.302

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 67.0
T (+) = 38.0

Häufigkeiten:
M: 0.290
J: 0.313

Im Schicht- wie im Geschlechtsvergleich erweist sich nur undeutlich, daß die MS und die Jungen den Objektbereich eher als Satz ausformulieren (dies widerspricht den Befunden von Lawton, 1970, S. 149: Hier hat die US mehr Objektsätze verwendet). Innerhalb der MS sind es die konsistent ihrer Schicht angehörenden Kinder, die sprachlich schlechter gefördert werden und deren Eltern beide ein höheres Ausbildungsniveau haben; diese Kinder formulieren mehr derartige Objektsätze. In der US sind dies die Kinder, die ebenfalls sprachlich weniger gefördert werden, deren Mutter ein höheres Ausbildungsniveau hat, Kinder, die innerhalb ihrer Schicht höher rangieren. Innerhalb der Schichtgruppen erweist sich PN + RED/28 als ein hinsichtlich der Intelligenz wenig diskriminierendes Maß.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger PN + RED/28, als im Original vorgegeben sind; den höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist für die GG der Zusammenhang von PN + RED/28 mit der Anzahl der „Ketten", signifikant positiv mit der Gesamtzahl der Fragesätze und der Entscheidungsfragen, der transformierten Sätze und des Präsens; diese Korrelationen kommen wohl durch REDES zustande; positiv ist der Zusammenhang mit modalen Hilfsverben, lokalen wie instrumentalen Adverbialen, verschiedenen Maßen für Asyndese und allgemeinen Proformen; negativ ist der Zusammenhang mit Präteritum, Konjunktiv, Subjektsätzen, restriktiven und nicht-restriktiven Konstruktionen, mit Maßen für Possessiva und Adjektiva, mit indirekter Rede und einfacher Koordination.

Der Vorsprung der MS in dieser Ausdrucksform kommt offenbar durch die häufigere Verwendung von REDES zustande, wie dies an den linguistischen Zusammenhängen abzulesen ist. Bei REDES zeigte sich, daß die MS diese Form häufiger verwendete, was als unterschiedlicher Erzählstil interpretiert wurde.

V_{30}: *Objektsatzplatzhalter relativ zur Anzahl der Objekt-NP* = OBJEPN/28

Hypothese: Diese Variable mißt die Anzahl der Objektsätze, die keine direkten oder indirekten Formen der Rede darstellen, relativ zur Anzahl der Objektkomplexe. Die Hypothesenrichtung ist die gleiche wie für PN + RED/28, das heißt, wir gehen davon aus, daß die MS diese Formen häufiger verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 58.0
T (+) = 33.0

Häufigkeiten:
O: 0.140
MS: 0.127
US: 0.154

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 81.0
T (+) = 24.0

Häufigkeiten:
M: 0.124
J: 0.156

An beiden Tests wird recht deutlich, daß entgegen der Hypothese die US und die Jungen mehr Objektsätze verwenden.
Innerhalb der MS sind es die nach den Korrelationen mit den Intelligenzleistungen verbal wie nicht-verbal intelligenteren Kinder – die Zusammenhänge mit den Schichtindikatoren weisen sie als konsistent zur MS zugehörig aus –, die mehr OBJEPN/28 gebrauchen.
Ebenfalls verbal und tendenziell auch nicht-verbal intelligenter nach den statistischen Daten sind die entsprechenden Kinder der US, deren Vater oder Mutter einen höheren sozialen Status innehat.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Mädchen verwenden weniger, US und Jungen dagegen mehr OBJEPN/28, als im Original enthalten; den höchsten Wert erzielen mit Abstand die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diejenigen Individuen der GG, die mehr OBJEPN/28 verwenden, gebrauchen mehr „Ketten", Fragesätze, relationale Adverbialsätze, mehrfache Einbettungen und textverweisende Koordinatoren; sie verwenden weniger Subjektsätze, direktive Adverbiale und temporale Textkoordinatoren.

$V_{26} + V_{34}$: *Nominale Satzplatzhalter insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"* = PNGES/1

Hypothese: Diese Variable wurde eigentlich nur zur Absicherung konstruiert; in dem Falle, daß die sie bildenden Einzelvariablen (nämlich SUBJPN/1, OBJEPN/28, REDES/28) keine Ergebnisse gezeitigt hätten, wäre hier noch eine Möglichkeit gewesen, Hinweise auf die Gestaltung des Nominalbereichs als Satz zu finden. Diese Variable sollte als ein mögliches allgemeines Komplement zur Anzahl der adverbiellen Satzplatzhalter fungieren. Provisorisch haben wir angenommen, daß die MS mehr PNGES/1 zeigt.

Schichtunterschiede:
T (–) = 52.0
T (+) = 53.0

Häufigkeiten:
O: 0.314
MS: 0.254
US: 0.256

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 60.0
T (+) = 45.0

Häufigkeiten:
M: 0.257
J: 0.253

Im Schichtvergleich zeigen sich hier keine Unterschiede, der Geschlechtsvergleich erbringt eine sehr schwache Tendenz, daß die Jungen mehr PNGES/1 verwenden. Aufgrund der konträren Ergebnisse für die Einzelanalysen war mit einem Unterschied kaum zu rechnen.
Für dieses Maß sind die Korrelationen mit den verbalen und nicht-verbalen Intelligenzleistungen in der MS negativ, ebenso die Zusammenhänge mit den Schichtindikatoren. In der US sind dagegen die Zusammenhänge mit den Schichtindikatoren positiv, mit nicht-verbalen Intelligenzleistungen negativ. In beiden Schichten ergeben sich positive Korrelationen mit den Sprachfragen, das heißt, diese Kinder werden sprachlich nicht gefördert.

Zusammenfassung von Abschnitt 4.2.2

Insgesamt zeigt sich an der Analyse der Gestaltung des Nominalbereichs einerseits eine Bestätigung des schichtenspezifischen Erzählstils, zum anderen jedoch auch, daß hier eine eindeutige Definition von kognitiv relevanten Ausdrucksformen durch das Begriffspaar „restringiert – elaboriert" schwer möglich ist: MS und US verwenden gleich häufig Ausdrucksformen, die positive, und solche, die negative Intelligenzzusammenhänge indizieren; die US verwendet mehr „einfache" Subjektsätze, die MS mehr „einfache" Redesätze, die US tendenziell mehr „einfache" Objekte, dagegen mehr Objektsätze, die in beiden Schichten positiv mit Intelligenz korrelieren, die MS dagegen insgesamt mehr Sätze als Formulierungen des Objektbereichs. Die Tatsache, daß die MS häufiger Einbettungen unter NP insgesamt vorsieht, die US dagegen tendenziell eher Nomina, scheint uns ein nur äußerst schwacher Hinweis auf eine größere strukturelle Komplexität im Nominalbereich innerhalb der MS zu sein, dem erst in Hinblick auf die jeweilige *semantische* Einfachheit oder Komplexität der Objekt-Nomina gegenüber den Objektsätzen eine gewisse Aussagekraft zukommen könnte.

4.2.2.2 Formen der Spezifizierung des Nominalbereichs

Die Formen der Ergänzungen zu Nomina wurden bisher als sprachlich schichtdiskriminierende Merkmale betrachtet. In diesen Untersuchungen wurde nicht unterschieden in Formen, die tatsächlich eine Spezifizierung von Nomina darstellen, und solche, die als zusätzlich gedachte Beifügungen fungieren. Wenn Unterscheidungen getroffen wurden, so nach vage inhaltlich definierten Kriterien, wie „einfach" versus „ungewöhnlich" und ähnlichem. Wir haben in diesem Bereich, um ein schärferes Maß für die Aussagekraft dieser Formen zu gewinnen, die in der Linguistik übliche Unterscheidung in restriktive und nicht-restriktive Formen vorgenommen, deren Aussagekraft jedoch auch nicht überschätzt werden sollte.
Wie in Kapitel 3 ausgeführt, wurden Relativsätze, Adjektive, Possessive und PP-Konstruktionen dann, wenn sie einem Nomen in einer das Nomen spezifizierenden Form beigegeben wurden, als restriktive und spezifischere Information intendierende Konstruktionsformen beschrieben, im Unterschied zu den nicht-restriktiven, die als eine nur gleichsam beiläufige, als zusätzlich gedachte Information vermittelnd definiert sind. Oberflächensyntaktische Merkmale der eindeutigen Differenzierung in restriktive und nicht-restriktive Formen sind selten, so daß sich auch in einer derartigen Unterscheidung subjektive Maßstäbe geltend machen. Auf der strukturellen Ebene könnte dieser Differenzierung in restriktive gegenüber nicht-restriktiven Formen ein Unterschied von Subordination und Koordination entsprechen. Demgemäß haben wir vermutet, daß die MS häufiger als die US restriktive Formen zur Spezifizierung der Nomina verwendet.

V_{37}: *Restriktive Konstruktionen insgesamt relativ zur Anzahl der expliziten Nomina*
= RELARE/36

Hypothese: Die MS verwendet mehr restriktive Konstruktionen.

Schichtunterschiede:
T(–) = 42.0
T(+) = 63.0

Häufigkeiten:
O: 0.061
MS: 0.065
US: 0.058

Geschlechtsunterschiede:
T(–) = 51.0
T(+) = 40.0

Häufigkeiten:
M: 0.059
J: 0.064

Im Schichtvergleich zeigt sich eine sehr schwache Tendenz im Sinne der Hypothese; der Geschlechtsvergleich erbringt im Hinblick auf dieses Maß keinen Unterschied.
Innerhalb der MS zeigen sich bis auf einen negativen Zusammenhang mit dem Subtest 5 keine Korrelationen mit den Intelligenztestleistungen, ferner negative Zusammehänge mit einigen Sprachfragen. In der US ergibt sich eine sehr hohe positive Korrelation mit der Gesamtleistung im Intelligenztest sowie der nicht-verbalen Intelligenz, eine positive Korrelation mit der beruflichen Qualifikation der Mutter und durchgängig negative Zusammenhänge mit den Sprach- und Kommunikationsfragen; das bedeutet, daß die Eltern dieser Kinder die Bedeutung der Sprache hoch einschätzen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen weichen kaum vom Original ab; den höchsten, zugleich den Wert des Originals deutlich überschreitenden Wert zeigen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: RELARE/36 korrelieren in der GG positiv mit modalen Adverbialen, wie nur zu erwarten war, und mit deren verschiedenen, vor allem mehrfach eingebetteten Erscheinungsformen sowie mit begründenden Textkoordinatoren; negativ mit nominalen F-Sätzen, Imperativen, Rede- und Objektsätzen, instrumentalen und raum-zeitlichen Adverbialen, Maßen für mehrfach eingebettete Subordination und mit der Gesamtzahl der Textkoordinatoren.

V_{39}: *Nicht-restriktive Konstruktionen insgesamt relativ zur Anzahl der explizierten Nomina*
= RELANR/36

Hypothese: Die Hypothese ist komplementär zu RELARE/36 zu verstehen; das heißt, wir nehmen an, daß die US mehr nicht-restriktive Konstruktionen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 44.0
T (+) = 47.0

Häufigkeiten:
O: 0.070
MS: 0.033
US: 0.034

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 54.0
T (+) = 37.0

Häufigkeiten:
M: 0.036
J: 0.031

Beide Tests weisen auf keinen Unterschied hin, ebensowenig läßt sich aus den Häufigkeiten ein nennenswerter Unterschied herauslesen.
Innerhalb der MS gebrauchen die Kinder, die nach den entsprechenden Korrelationen in Deutsch bessere mündliche Leistungen erzielen, eher den unteren Straten ihrer Schicht entstammen und sprachlich tendenziell gefördert werden, mehr RELANR/36.
Innerhalb der US verwenden die Kinder mehr nicht-restriktive Formen, die im geometrischen Denken besser, im schnellen Finden bestimmter Wörter dagegen schlechter abschneiden; ihre Eltern gehören eher den unteren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Die Häufigkeiten machen deutlich, daß die GG und die jeweilige Schichtgruppe weniger als die Hälfte der RELANR/36-Formen der Vorlage verwenden. Etwas mehr derartige Konstruktionen gebrauchen die US-Kinder; dieser Unterschied ist aber weniger stark als der Geschlechtsunterschied, wobei die Mädchen eine größere Anzahl von RELANR/36 zeigen als die Jungen. Dieser Unterschied kommt vor allem durch die Mädchen der MS zustande, die den höchsten Wert erzielen; den niedrigsten Wert zeigen die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist der Zusammenhang von nicht-restriktiven Konstruktionen und Kausalsätzen, vor allem mit mehrfach eingebetteten Adjektiven; negativ ist der Zusammenhang mit Imperativen, transformierten Sätzen, mit der Gesamtzahl der nominalen Platzhalter (signifikant), der Gesamtzahl der Adverbiale und der Adverbialsätze, mit mehrfachen Einbettungen und nicht-rekonstruierbaren Proformen.

Die Untersuchung der unterschiedlichen Spezifizierungsformen für Nomina hat außer einer schwachen Tendenz für RELARE/36 im Sinne der Hypothese nicht die erwartete Bestätigung gefunden. Als ein interessantes Ergebnis ist jedoch festzuhalten, daß die Verwendung von restriktiven wie nicht-restriktiven Formen in der MS von der Höhe des Intelligenzniveaus tendenziell unabhängig ist, im Falle der nicht-restriktiven Formen mit etwas höherer verbaler Intelligenz einhergeht und so die Interpretation von RELANR/36 stützt: Diese Formen sind also eher als eingeübte Sprachmuster zu beschreiben, wobei auch hier wieder nur ein höheres Intelligenzniveau die Kinder der US in die Lage versetzt, über diese Formen aktiv zu verfügen.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Nominalbereichs

In diesem Bereich zeigte sich wiederum die bereits skizzierte Linie des schichtenspezifischen, unterschiedlichen Erzählstils; dies wurde daran deutlich, daß die MS eher Redesätze verwendet, die US dagegen mehr Objektsätze. Bei der Untersuchung der Spezifizierungsformen von N ergab sich nur eine sehr schwache Tendenz in Richtung der angenommenen Hypothese, wobei hier die Intelligenzkorrelationen wieder auf den schon festgestellten Sachverhalt verweisen, daß die als kognitiv komplexer anzunehmenden Formen in der MS tendenziell unabhängig vom Intelligenzniveau auftreten, in der US jedoch starke positive Zusammenhänge mit Intelligenz aufweisen.
Im Hinblick auf den gesamten Nominalbereich läßt sich kaum die Hypothese aufrechterhalten, daß die MS eher Satz-, die US eher Nominalformen als Expansion der Objekt-NP gebraucht.

4.2.3 Adverbialer Bereich

Der adverbiale Bereich wurde hier zunächst unter kategorialem und relationalem Gesichtspunkt, unterteilt in die sogenannten Adverbiale und die adverbiellen Satzformen sowie deren Subkategorien, betrachtet. Adverbiale und adverbielle Satzkonstruktionen können hier nicht als teilweise äquivalente Konstruktionsformen betrachtet werden, denn dann, wenn Adverbiale in Satzformen umformuliert werden konnten, wurden sie in der Beschreibung als verkürzte Sätze behandelt und gingen damit in die Satzkomplexitätsuntersuchung mit ein. Unter einem sehr abstrakten Gesichtspunkt, dem des Ausdrucks von Relationen überhaupt, sind Adverbiale und adverbielle Satzformen verschiedener Ausdruck bestimmter kognitiv relevanter Dimensionen, wobei ihre unterschiedliche Ausdrucksform per se noch nichts aussagt; zudem sind in bestimmten Zusammenhängen nur Adverbiale und nicht Sätze – und dies gilt umgekehrt – verwendbar. Es kann also nicht vorab eine Dichotomisierung vorgenommen werden, mit der Interpretation, daß die MS, da sie – nach den gängigen Hypothesen – eher explizite Formen des Sprachgebrauchs wählt, eher adverbielle Satzformen konstruiert, die US dagegen die mehr impliziten adverbiellen Konstruktionen, das heißt Adverbiale, zeigt.

4.2.3.1 Adverbiale

V_{41} : *Adverbiale insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"* = ADVGES/1

Hypothese: Die Adverbien erscheinen in dieser Geschichte als für deren Inhalt wesentliche Formulierungsmöglichkeiten, wobei die direktiven, lokalen und temporalen Adverbiale vorherrschen; insofern kann man davon ausgehen, daß die Adverbiale häufiger von der MS verwendet werden; diese Variable wurde jedoch im wesentlichen als Bezugsgröße für die Subkategorien gebildet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 38.0
T (+) = 67.0

Häufigkeiten:
O: 0.721
MS: 0.668
US: 0.629

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 43.0
T (+) = 62.0

Häufigkeiten:
M: 0.651
J: 0.646

Der Schichtvergleich zeigt eine gewisse Tendenz, daß die MS mehr Adverbiale insgesamt gebraucht (dies stimmt überein mit den Ergebnissen Lawtons; vgl. Lawton, 1970, S. 153 und S. 165; vgl. auch die Entsprechung bei Brandis und Henderson, 1970, S. 55 ff.). Der Geschlechtsvergleich verweist nur sehr schwach darauf, daß die Mädchen eher Adverbiale benutzen.

Die MS-Kinder, die mehr Adverbiale verwenden, zeichnen sich nicht durch überdurchschnittliche Intelligenzleistungen aus, sie wurden sprachlich weniger stimuliert, rangieren aber innerhalb ihrer Schicht höher. Dies mag auf eine gewisse Anpassungsbereitschaft der Kinder gegenüber dem Text hinweisen. In der US verwenden die nach den Korrelationen verbal wie nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die zugleich innerhalb ihrer Schicht niedriger rangieren, von ihren Eltern jedoch eher sprachlich gefördert werden, mehr Adverbiale.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger Adverbiale, als im Originaltext enthalten sind; dies hängt zum Teil mit der durchschnittlich verkürzten Wiedergabe des ersten Teiles der Geschichte zusammen. Den höchsten Wert erreichen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv sind für die GG die Zusammenhänge von ADVGES/1 mit Subjektsätzen, Appositionen, mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete Koordination, einfacher Koordination und nicht-rekonstruierbaren Proformen; negativ ist der Zusammenhang mit Maßen für mehrfach eingebettete Asyndese und mit allgemeinen Proformen.

Diese Zusammenhänge für ADVGES/1 sind jetzt noch nicht klar zu interpretieren, weil sich in diesen Korrelationen und auch Testergebnissen unter Umständen hohe Werte für unterschiedlich zu bewertende Einzelkategorien durchsetzen, die das auf dieser Variable ermittelte Gesamtbild verzerren können.

V_{43} : *Präpositionale Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVPRE/41

Hypothese: Diese Variable wurde teils als Kontrollvariable für adverbielle Proformen konstruiert, teils wegen der Vermutung, daß sich hier eine möglicherweise unterschiedliche Verfügungsgewalt über Präpositionen äußern könnte, die zumindest entwicklungspsychologisch

relevant zu sein scheint. Präpositionen werden erst relativ spät gelernt, sie stellen offenbar eine kompliziertere Ausdrucksform dar, verbunden mit der jeweils geforderten, sich auf bestimmte Relationen beziehenden Vorstellungsfähigkeit. Wir haben zunächst angenommen, daß die MS mehr präpositionale Adverbiale verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 59.0
T (+) = 46.0

Häufigkeiten:
O: 0.317
MS: 0.389
US: 0.402

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 27.0
T (+) = 78.0

Häufigkeiten:
M: 0.429
J: 0.363

Der Schichtvergleich ist ergebnislos; im Geschlechtsvergleich zeigt sich dagegen recht klar, daß die Mädchen – entsprechend der Hypothese – mehr Adverbiale in präpositionaler Form verwenden.
In der MS sind die Zusammenhänge für dieses Maß mit den verbalen und nicht-verbalen Intelligenztestleistungen negativ; diese Kinder wurden jedoch – entsprechend den Zusammenhängen mit den Sprach- und Kommunikationsfragen – von ihren Eltern sprachlich gefördert. Innerhalb der US verwenden diejenigen Kinder mehr ADVPRE/41, die in verbalen wie nicht-verbalen Subtests schlechter abschneiden und die innerhalb ihrer Schicht niedriger einzustufen sind.

Abweichungen vom Originaltext: Insgesamt werden von den Schicht- und Geschlechtsgruppen mehr präpositionale Adverbiale verwendet, als dies im Originaltext der Fall ist; dabei zeigen die Häufigkeiten, daß die US-Kinder, und zwar vor allem die US-Mädchen, mehr ADVPRE/41 als die MS verwenden. Den niedrigsten Wert für dieses Maß zeigen die US-Jungen, den höchsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Präpositionale Adverbiale stehen für die GG in positivem Zusammenhang mit der Häufigkeit der Verwendung von Entscheidungsfragen, Subjektsätzen und Konjunktiv, (signifikant) mit direktiven, lokalen und raum-zeitlichen Adverbialen insgesamt; negativ ist der Zusammenhang mit adverbiellen F-Sätzen, Negationen, modalen und (signifikant) mit temporalen Adverbialen sowie allgemeinen Proformen.

Insgesamt zeigt sich, daß die Mädchen und – nur an den Häufigkeiten ablesbar – tendenziell auch die US mehr Formen verwenden, die in beiden Schichten als negativer Indikator für das jeweilige Intelligenzniveau gelten. Es wird nun zu sehen sein, ob diese negative Bedeutung für gemessene Intelligenz auf die Verwendung von raum-zeitlichen Adverbialen zurückzuführen ist oder ob die modalen Adverbiale eher ein höheres Intelligenzniveau indizieren.

V_{45}: *Instrumentale Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVINS/41

Hypothese: Diese Form der Adverbiale ist, da sie relativ frei mit entsprechenden Objektformen wechseln kann, nicht besonders interessant; vielleicht zeigt sich hier jedoch stärker die Funktion von Präpositionen bei Adverbialen. Provisorisch haben wir angenommen, daß die MS mehr instrumentale Adverbiale verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 54.5
T (+) = 36.5

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.027
US: 0.029

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 35.5
T (+) = 30.5

Häufigkeiten:
M: 0.027
J: 0.029

Der Schichtvergleich erbringt eine äußerst schwache Tendenz, daß die US etwas mehr instrumentale Adverbiale verwendet. Der Geschlechtsvergleich zeigt keinen Unterschied hinsichtlich dieses Maßes.
In der MS verweisen zahlreiche positive Korrelationen mit den Sprach- und Kommunikationsfragen darauf, daß diese Kinder zu Hause sprachlich weniger stimuliert werden; sie schneiden im geometrischen Subtest besser ab; bis auf eine negative Korrelation mit dem gegenwärtigen Beruf des Vaters gibt es keine Zusammenhänge mit den Indikatoren für sozialen Status. Innerhalb der US zeigen sich für alle drei Intelligenzmaße, vor allem aber für verbale Intelligenz, positive Korrelationen; positiv sind ebenfalls die Zusammenhänge mit der Ausbildung des Vaters und dem sozialen Status.

Abweichungen vom Originaltext: ADVINS/41 werden, da diese Form im Vorlagetext überhaupt nicht erscheint, von beiden Schicht- und Geschlechtsgruppen unabhängig vom Original verwendet; sie sind wohl als eher umgangssprachliche Formulierungen zu verstehen. Den höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen zusammen mit den MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: ADVINS/41 korrelieren in der GG positiv mit transformierten Sätzen, Objekt- und Redesätzen, temporalen Adverbialen und mit Modalsätzen; negativ mit restriktiven wie nicht-restriktiven Konstruktionen, modalen Adverbialen und mit Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Adjektive.

Auch hier zeigt sich wieder: während bestimmte Ausdrucksformen in der MS eher geläufig sind und kein höheres Intelligenzniveau voraussetzen, ist dieses gerade in der US erforderlich, um über diese Ausdrucksformen zu verfügen. Vielleicht läßt sich diese Variable zum einen als Indiz für eine relative Freiheit gegenüber dem Vorlagetext deuten, zum anderen auch im Sinne einer Deutung von Präpositionen als sprachlogischen Funktoren, die erst später erlernt werden, was jedoch den hohen negativen Intelligenzkorrelationen für ADVPRE/41 widerspricht.

V_{49}: *Direktive Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVDIR/41

Hypothese: Speziell zu dieser Variablen wurde keine Hypothese formuliert. Zu vermuten war aber, daß die MS diese Formen ebenfalls häufiger gebraucht, weil sie innerhalb dieser Geschichte eine für die Bestimmung der inhaltlichen Zusammenhänge wichtige Rolle spielen.

Schichtunterschiede:
T (–) = 47.0
T (+) = 58.0

Häufigkeiten:
O: 0.188
MS: 0.262
US: 0.281

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 17.0
T (+) = 88.0
sign., one-tailed, p = 0.0129

Häufigkeiten:
M: 0.299
J: 0.245

Der Schichtvergleich ist ergebnislos, obwohl die Häufigkeiten eine gewisse Tendenz zeigen, daß die US mehr derartige Adverbiale gebraucht. Im Geschlechtsvergleich zeigt sich ein signi-

fikanter Unterschied: Mädchen verwenden häufiger direktive Adverbiale.
In der MS ergeben sich negative Korrelationen mit verbaler Intelligenz, dem Wortschatztest sowie verschiedenen Sprachfragen, was auf sprachliche Förderung verweist, und vor allem negative Korrelationen mit Beruf und Schichtzugehörigkeit der beiden Großväter; dies bedeutet, daß die Kinder, die mehr ADVDIR/41 gebrauchen, nicht konsistent der MS angehören. In der US zeigen sich für einen verbalen wie einen nicht-verbalen Intelligenzsubtest negative Korrelationen, dazu negative Zusammenhänge mit dem Status der Ausbildung des Vaters, dem früheren Beruf der Mutter, mit Schichtindikatoren und vielen Sprachfragen; dies sowie die positiven Korrelationen mit der Schichtzugehörigkeit eines Großvaters legen nahe, daß es sich hier um Absteiger innerhalb der eigenen Schicht handelt.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen mehr direktive Adverbiale als der Originaltext. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Je häufiger direktive Adverbiale verwendet werden, desto häufiger werden Subjektsätze, präpositionale (signifikant) und raumzeitliche Adverbiale (hochsignifikant) gebraucht, desto seltener dagegen „Ketten", Fragesätze, Objekt- und Redesätze, modale und temporale Adverbiale sowie adverbielle Proformen.

Die häufigere Verwendung direktiver Adverbiale, die mit tendenziell niedrigerem sozialen Status einhergeht, indiziert tendenziell niedrigeres Inteiligenzniveau und kann insofern hier nicht – wie vorher angenommen – als konzeptionell bedeutsam beschrieben werden. Diese Adverbiale wurden von den Mädchen beider Schichtgruppen wesentlich häufiger gewählt. Möglicherweise wird die höhere Anzahl von ADVDIR/41 durch einen Erzählstil hervorgerufen, der das Geschehen nicht als inhaltlich bedeutsamen, sondern sich an veräußerlichten Formen orientierenden Ablauf darstellt, wie etwa in Sätzen der Art: *und dann gingen sie weiter und dann kamen sie an eine Bank und da aßen sie ihr Brot* usw.

V_{51}: *Lokale Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVLOK/41

Hypothese: Auch bei den lokalen Adverbialen haben wir vermutet, daß sie relativ häufiger von der MS verwendet werden, da sie einmal vor allem in den mehr abstrakten, allgemeinen Teilen der Geschichte von Bedeutung sind und so möglicherweise indizieren, ob und in welchem Ausmaße diese Teile erzählt wurden. Zugleich können diese Adverbiale die Funktion von Gliederungsmomenten des Textinhaltes haben. Mit dieser Annahme ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß eine hohe Anzahl der lokalen Adverbiale – wie etwa auch bei den direktiven Adverbialen – auf einen redundanten Erzählstil zurückführbar ist; hier zeigt sich, daß eine formale Analyse in diesem Bereich immer nur im Zusammenhang der Analyse der jeweiligen inhaltlichen Bedeutsamkeit der Formen Aussagekraft erhalten kann.

Schichtunterschiede:
T (–) = 63.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
O: 0.119
MS: 0.184
US: 0.191

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 48.0
T (+) = 57.0

Häufigkeiten:
M: 0.198
J: 0.176

Der Schichtvergleich erbringt eine recht schwache Tendenz, daß die US mehr lokale Adverbiale verwendet. Im Gebrauch dieser Formen zeigt sich trotz differenter Häufigkeiten kein Geschlechtsunterschied.
Innerhalb der MS ergeben sich für dieses Maß negative Zusammenhänge mit nicht-verbaler Intelligenz, diese Kinder wurden in einem sprachlichen Schulfach und im Rechnen schlechter beurteilt; die positiven Korrelationen mit dem Status der Ausbildung der Mutter und der Schichtzugehörigkeit der beiden Großväter deuten darauf hin, daß diese Kinder eher konsistent der MS angehören; bei ihnen wäre dieses Maß als ein Indikator für verbale Geschicklichkeit zu interpretieren.
In der US zeigen sich stärkere negative Korrelationen mit nicht-verbaler Intelligenz und mit der Gesamtleistung im Intelligenztest. Positiv ist auch hier der Zusammenhang mit der Höhe des Qualifikationsniveaus der Mutter sowie mit dem gegenwärtigen Beruf des Vaters.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen entschieden mehr lokale Adverbiale, als im Original vorgegeben sind, was wahrscheinlich mit häufigeren Wiederholungen zusammenhängt. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den geringsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Lokale Adverbiale korrelieren innerhalb der GG positiv mit modalen Hilfsverben, Objekt- und Redesätzen, präpositionalen Adverbialen, Appositionen und mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete koordinierte Formen; negativ mit nicht-restriktiven Konstruktionen, signifikant negativ mit temporalen Adverbialen, negativ mit adverbiellen Sätzen, die Qualitäten bezeichnen, und mit begründenden Textkoordinatoren.

V_{53}: *Temporale Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVTEMP/41

Hypothese: Bei der Behandlung der temporalen Adverbiale in Kapitel 3 wurde ausgeführt, daß wir unterschieden haben zwischen Adverbialen, die nur die Funktion haben, den Verlauf der Geschichte weiterzuführen, und solchen, die dazu dienen, das in dem jeweiligen Textabschnitt zu Berichtende temporal näher zu qualifizieren. Unter dieser Einschränkung kann man vermuten, daß die MS mehr temporale Adverbiale verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 63.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
O: 0.347
MS: 0.367
US: 0.376

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 54.0
T (+) = 51.0

Häufigkeiten:
M: 0.372
J: 0.371

Der Schichtvergleich zeigt eine schwache Tendenz, daß die US entgegen der Erwartung mehr ADVTEMP/41 verwendet; der Geschlechtsvergleich ergibt keine Unterschiede.
Temporale Adverbiale korrelieren in der GG positiv mit der Gesamtleistung im Intelligenztest sowie mit nicht-verbaler Intelligenz, negativ mit dem früheren Beruf und dem Status der Ausbildung der Mutter. In der MS sind die positiven Intelligenzkorrelationen beschränkt auf einen positiven Zusammenhang mit dem verbalen Subtest 5 sowie mit dem Wortschatztest. Die MS-Kinder, die mehr temporale Adverbiale verwenden, werden zu Hause sprachlich weniger gefördert, sie haben eine größere Anzahl von Büchern zur Verfügung, die beiden Großväter entstammen den höheren sozialen Straten ihrer Schicht, Ausbildung und früherer Beruf der Mutter sind dagegen weniger qualifiziert. Insgesamt werden die Eltern dieser MS-Kinder

sozial niedriger eingestuft. In der US verwenden die nach den Tests insgesamt und nicht-verbal intelligenteren Kinder, die im Wortschatztest bessere Ergebnisse erzielen und deren Eltern innerhalb ihrer Schicht höher rangieren, mehr temporale Adverbiale.

Abweichungen vom Originaltext: Insgesamt werden mehr temporale Adverbiale verwendet als im Vorlagetext; den höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Temporale Adverbiale korrelieren innerhalb der GG positiv mit Negationen, instrumentalen Adverbialen und mit der Gesamtzahl der adverbiellen Sätze; sie korrelieren negativ mit der Anzahl der Subjektsätze, signifikant negativ mit präpositionalen und temporalen Adverbialen, negativ mit direktiven Adverbialen.

An den temporalen Adverbialen zeigt sich wieder das schon bekannte Bild, daß eine in der MS vom Intelligenzniveau relativ unabhängige, eher verbale Geschicklichkeit indizierende Form in der US nur im Zusammenhang mit hohen Intelligenzleistungen erscheint.

$V_{49} + V_{51} + V_{53}$: *Raum-zeitliche Adverbiale relativ zur Gesamtzahl der Adverbiale* = ADVRAZ/41

Hypothese: Unter dieser Variablen wurden temporale, lokale und direktive Adverbiale zusammengefaßt. Sie soll als allgemeiner Indikator für die unterschiedliche Gestaltung raum-zeitlicher Zusammenhänge besonders im Vergleich zu den modalen Adverbialformen fungieren, bei denen sich schon gezeigt hatte, daß sie eher von der MS verwendet werden; zwar ist aufgrund der bisherigen Einzelanalysen kaum zu erwarten, daß die MS mehr ADVRAZ/41 verwendet, wir haben jedoch zunächst angenommen, daß diese Form eher von der MS gebraucht wird.

Schichtunterschiede:
T (–) = 64.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.653
MS: 0.813
US: 0.848

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 8.0
T (+) = 97.0
sign., one-tailed, p = 0.0026

Häufigkeiten:
M: 0.869
J: 0.792

Im Schichtvergleich zeigt sich recht deutlich, im Geschlechtsvergleich signifikant, daß die US und die Mädchen mehr raum-zeitliche Adverbiale relativ zu den insgesamt verwendeten Adverbialen gebrauchen.
Die Korrelationen ergeben für die GG wie auch für die Schicht- und Geschlechtsgruppen relativ hohe negative Zusammenhänge mit allen drei Intelligenzmaßen. In der MS sind zugleich sehr viele Schichtindikatoren negativ; das trifft auch für die US zu, deren positive Korrelationen mit der Schichtzugehörigkeit des einen Großvaters aber auf eine inkonsistente Zugehörigkeit zu dieser Schicht verweisen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden entschieden mehr raum-zeitliche Adverbiale als der Vorlagetext; den mit Abstand höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den mit Abstand niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: ADVRAZ/41 korrelieren, wie zu erwarten war, positiv mit präpositionalen Adverbialen (signifikant), mit direktiven (hochsignifi-

kant), außerdem mit Imperativen, der Gesamtzahl der argumentativen und vor allem der temporalen Textkoordinatoren; negativ mit der Anzahl der „Ketten", den adverbiellen F-Sätzen, restriktiven Konstruktionen, mit modalen Adverbialen (hochsignifikant), mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete Adjektive, Possessive, PP, mit der Anzahl der unverbundenen Sätze und den begründenden Textkoordinatoren.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Adverbialstruktur

Der Gebrauch der verschiedenen Arten von Adverbialen, von denen die MS insgesamt stärkeren Gebrauch macht, zeigt einen schicht- wie geschlechtsspezifischen Unterschied: Während die MS vor allem modale Relationen im Adverbialbereich ausdrückt, äußert die US hier vor allem raum-zeitliche Relationen, wobei die unterschiedlichen Intelligenzkorrelationen darauf verweisen, daß die modalen Formen tendenziell größere, die raum-zeitlichen, vor allem aber die räumlichen, geringere kognitive Bedeutsamkeit haben (dies stimmt in der Tendenz mit den Ergebnissen von Oevermann überein, vgl. Oevermann, 1970 a, S. 119). Die Geschlechtsunterschiede verhalten sich zu den Schichtunterschieden folgendermaßen: Die Gruppe der Mädchen entspricht der Gruppe der US, die Gruppe der Jungen der der MS. Innerhalb der Schicht- *und* Geschlechtsgruppen werden modale Adverbiale vor allem von den MS-Jungen, instrumentale und temporale Adverbiale vor allem von den US-Jungen, direktive, lokale, raum-zeitliche Adverbiale insgesamt vor allem von den US-Mädchen verwendet.

4.2.3.2 Adverbielle Satzformen

In dem folgenden Variablenkomplex sollte untersucht werden, ob in der MS oder US nicht eher der Satzbereich als adverbieller ausformuliert, denn als objekthafter wiedergegeben wird, und welche Relationen im Rahmen der adverbiellen Satzformen eher verwendet werden, wobei wir zunächst der üblichen Annahme gefolgt sind, daß der Ausdruck von kausalen, konditionalen und anderen Relationen gegenüber der Explizierung des Objektbereichs als kognitiv komplexere Form gelten könnte. Zugleich wurde unterstellt, daß innerhalb der adverbiellen Satzformen die kausalen, konditionalen und anderen Relationen gegenüber den temporalen als einfacheren Formen eher in den Texten der MS erscheinen würden.

V_{55}: *Platzhalter für adverbielle Sätze insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"*
= ADVGPN/1

Hypothese: Wir haben angenommen, daß adverbielle eingebettete Sätze eher in den Texten der MS als denen der US anzutreffen sind.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 68.0	O: 0.236
T (+) = 37.0	MS: 0.117
	US: 0.138

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 44.0	M: 0.129
T (+) = 61.0	J: 0.127

Entgegen den Vermutungen zeigt sich, daß die US tendenziell mehr adverbielle Satzeinbettungen vorsieht als die MS; zudem wird deutlich, daß die Mädchen etwas häufiger diese Textstruktur verwenden.

In der MS sind es die nach den Testwerten verbal und auch nicht-verbal intelligenteren Kinder, die mehr adverbielle Sätze formulieren; sie gehören eher der OMS an. Innerhalb der US sind dies ebenfalls die – was sich aber nur an Subtests zeigt – verbal wie nicht-verbal intelligenteren Kinder, die innerhalb ihrer Schicht höher rangieren und tendenziell sprachlich weniger von ihren Eltern unterstützt werden.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppen verwenden weniger adverbielle Sätze, als im Originaltext vorgegeben sind. Den absolut höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Für die GG zeigt dieses Maß positive Zusammenhänge mit der Verwendung von Imperativ, modalen Hilfsverben, temporalen Adverbialen, nicht-rekonstruierbaren Proformen und, wie zu erwarten war, mit verschiedenen Maßen für mehrfache Einbettung, außerdem einen hochsignifikant positiven Zusammenhang mit adversativen Textkoordinatoren; negativ sind die Zusammenhänge mit nicht-restriktiven Konstruktionen sowie verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Konstruktionen und mit temporalen Textkoordinatoren.

V_{57}: *Platzhalter für Temporalsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNTE/55

Hypothese: Da temporale Adverbialsätze schneller gelernt werden als zum Beispiel Kausalsätze, auch umgangssprachlich eher verwendet werden, steht zu vermuten, daß die MS diese Form von adverbiellen Sätzen weniger häufig verwendet als etwa kausale und andere. Die Hypothesenrichtung lautet also: Die US verwendet mehr temporale Satzformen.

Schichtunterschiede:
T (–) = 95.0
T (+) = 10.0

Häufigkeiten:
O: 0.212
MS: 0.256
US: 0.150

sign., one-tailed, p = 0.0038

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 7.0
T (+) = 71.0

Häufigkeiten:
M: 0.144
J: 0.250

sign., two-tailed, p = 0.0121

Entgegen der Erwartung erbringen die Tests, daß die MS und die Jungen signifikant mehr temporale Sätze verwenden als die US und die Mädchen (vgl. Lawton, 1970, S. 149, der dies als Merkmal der US feststellt).
Innerhalb der MS korreliert dieses Maß mit allen drei Intelligenzmaßen und mit dem Wortschatztest negativ. Innerhalb der US zeigt sich eine schwache positive Korrelation mit verbaler Intelligenz, dem Wortschatztest sowie nicht-verbaler Intelligenz, was sich hier nur an den Schulnoten ablesen läßt.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Jungen verwenden mehr temporale Sätze als das Original, die US und Mädchen dagegen beträchtlich weniger. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den bei weitem niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: AVPNTE/55 korrelieren innerhalb der GG positiv mit Passiv und modalen Adverbialen; negativ mit nominalen F-Sätzen, hochsignifikant negativ mit Kausalsätzen und relationalen Sätzen insgesamt.

Die Testergebnisse könnten zunächst ein Hinweis darauf sein, daß hier so etwas wie der Versuch vorliegt, eigenständige Ausdrucksformen zu finden und sich nicht an das Vorgegebene zu halten. Diese Form der Loslösung vom Original geht in der US mit höherer Intelligenz, in der MS jedoch mit geringerer Intelligenz einher. Dies bedeutet aber, daß man diese Ergebnisse sehr stark in Hinsicht auf die unmittelbare Verbalisierungssituation interpretieren und dieser einen entscheidenden Einfluß auf die Art der verwendeten Sprachformen zubilligen muß. Das heißt zugleich auch, daß die von Bernstein vorgegebene Charakterisierung der „elaborierten" und der „restringierten" Sprechweise offenbar nur einen ganz spezifischen Ausschnitt aus möglichen Sprechsituationen darstellt, und bedeutet methodisch, daß man nicht unabhängig von den Formulierungssituationen und den unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten auf diese Situation eine direkte Entsprechung des Gebrauchs komplexer beziehungsweise einfacher Konstruktionsformen und entsprechender Einsicht in die in ihnen ausgedrückten Zusammenhänge annehmen kann.

V_{59}: *Platzhalter für Kausalsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNKA/55

Hypothese: Es wurde entsprechend zu den als eher einfach bestimmten temporalen Satzformen angenommen, daß die MS mehr Kausalsätze verwendet.

Schichtunterschiede:
T (−) = 84.0
T (+) = 21.0

Häufigkeiten:
O: 0.424
MS: 0.411
US: 0.495

sign., two-tailed, p = 0.048

Geschlechtsunterschiede:
T (−) = 17.5
T (+) = 87.5
sign., one-tailed, p = 0.014

Häufigkeiten:
M: 0.536
J: 0.380

Die Tests bestätigen die Hypothese in genau umgekehrter Richtung: Die US verwendet signifikant mehr Kausalsätze; dies trifft, hier im Sinne der Hypothese, ebenfalls für die Mädchen zu (vgl. die gegenläufigen Ergebnisse bei Oevermann, 1970 a, S. 121; Roeder, 1965, S. 20).
Innerhalb der MS zeigen sich recht hohe positive Korrelationen für dieses Maß mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz, mit dem früheren Beruf der Mutter und dem Status ihrer Ausbildung. In der US ergeben sich hier dagegen negative Zusammenhänge mit verbaler Intelligenz und dem Wortschatztest; die entsprechenden Kinder wurden zudem im Rechnen schlecht beurteilt, sie wurden jedoch von ihren Eltern sprachlich stimuliert.
Diese innerhalb der Schichtgruppen zunächst krude erscheinenden Zusammenhänge mit dem Intelligenzniveau lassen sich vielleicht im Zusammenhang mit dem Vorlagetext deuten: Diejenigen MS-Kinder, die Kausalsätze verwenden, reproduzieren möglicherweise nicht nur die vom Vorlagetext in Erinnerung behaltenen Formulierungen von Kausalrelationen, sondern versuchen, diese selbst zu formulieren, während in der US eher die Fähigkeit, Vorlagetexte zu reproduzieren, in dieses Maß und seine Ergebnisse eingeht. Diese Interpretation, so problematisch sie auch aufgrund der Beschränkung auf die formale Ebene ist, wird jedoch recht gut durch die genau umgekehrten Zusammenhänge bei den temporalen Sätzen gestützt.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS und die Jungen verwenden weniger, die US und die Mädchen dagegen mehr Kausalsätze, als im Original enthalten sind. Den höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den mit Abstand niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Je mehr Kausalsätze von der GG gebraucht werden, desto häufiger werden nicht-restriktive Konstruktionen, desto weniger konditionale und konzessive Sätze und zudem Sätze, die sich auf Qualitäten beziehen, verwendet.

V_{61}: *Platzhalter für Konditionalsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNKD/55

Hypothese: Wir haben angenommen, daß es den Kindern der US schwerer fällt, Konditionalsätze, die eine gewisse Verfügungsgewalt über komplexe temporale Zusammenhänge verlangen und zudem relativ unübliche Ausdrucksformen darstellen, zu verwenden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 59.0
T (+) = 19.0

Häufigkeiten:
O: 0.152
MS: 0.100
US: 0.178

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 29.0
T (+) = 37.0

Häufigkeiten:
M: 0.144
J: 0.140

Entgegen der Hypothese erbringt der Schichtvergleich eine recht klare Tendenz, daß die US mehr derartige Formen verwendet; der Geschlechtsvergleich ist für dieses Maß ergebnislos. Innerhalb der MS ergibt sich lediglich für den nicht-verbalen Intelligenzsubtest 8 eine negative Korrelation; die Korrelationen mit den Sozialdaten zeigen, daß die Kinder, die mehr konditionale Sätze verwenden, eher den unteren Straten ihrer Schicht angehören. Innerhalb der US zeigt sich kein Zusammenhang mit Intelligenzmaßen, jedoch positive Zusammenhänge mit den verschiedenen Indikatoren für den sozialen Status.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS verwendet entschieden weniger, die US etwas mehr konditionale Formen, Mädchen und Jungen ungefähr gleich viele konditionale Sätze wie das Original. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den bei weitem niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Konditionale Satzformen stehen in positivem Zusammenhang mit lokalen und raum-zeitlichen Adverbialen; in negativem Zusammenhang mit F-Sätzen, Passiv, Kausal- und Modalsätzen sowie verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete restriktive, als Satz oder PP erscheinende Konstruktionen.

V_{62}: *Platzhalter für Konzessivsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNKZ/55

Hypothese: Konzessivsätze wurden als strukturell und kognitiv komplexere Formen unterstellt und daher eher der MS zugeschrieben.

Schichtunterschiede:
T (–) = 12.0
T (+) = 9.0

Häufigkeiten:
O: 0.030
MS: 0.044
US: 0.056

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 15.0
T (+) = 6.0

Häufigkeiten:
M: 0.041
J: 0.060

Aus den Tests wegen zu geringem N kaum ersichtlich, jedoch recht deutlich an den Häufigkeiten ablesbar, zeigt sich, daß AVPNKZ/55 entgegen der Hypothese eher von der US und den Jungen verwendet werden (vgl. dagegen Oevermann, 1970 a, S. 121). Die Kinder der MS, die mehr konzessive Formen gebrauchen, scheinen tendenziell verbal intelligenter zu sein, was sich an den Schulnoten für sprachliche Fächer ablesen läßt, jedoch nicht-verbal weniger intelligent, was sich nur an dem nicht-verbalen Subtest 8 zeigt. Der Gebrauch konzessiver Formen gibt hier offenbar eher Aufschluß über die verbale Geschicklichkeit. In der US gibt es keinen Hinweis auf einen Zusammenhang mit Intelligenz und nur eine positive Korrelation mit einem Schichtindex.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen verwenden mehr konzessive Formen, als im Original enthalten sind. Den höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Konzessive Konstruktionen korrelieren innerhalb der GG positiv mit modalen Hilfsverben, Objektsätzen, Modalsätzen, verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete PP und für restriktive Satzformen; sie korrelieren negativ mit Kausalsätzen, mit Maßen für mehrfach eingebettete Subordination und mit der Verwendung von einfacher Koordination.

V_{65}: *Platzhalter für Adversativsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNAD/55

Hypothese: Diese Variable ist im Zusammenhang mit den adversativen Textkoordinatoren zu sehen, deren Aufspaltung aufgrund linguistischer Überlegungen vorgenommen wurde. Als adversative Sätze wurden alle die Formen beschrieben, die sinnvollerweise mit *während* paraphrasiert werden können; in den Fällen, in denen dies nicht möglich war, die jedoch als adversative intendiert waren (vgl. das Beispiel[12]), wurden die sie markierenden Koordinatoren als adversative Textkoordinatoren gesondert gezählt. Sie gingen nicht in die Werte für adversative Sätze ein.
Wir haben angenommen, daß diese Konstruktionsform aufgrund ihres strukturell wie auch kognitiv wahrscheinlich höheren Schwierigkeitsgrades eher von der MS gebraucht wird.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 3	O: 0.030
T (+) = 3	MS: 0.022
	US: 0.019

N = 3, Signifikanzprüfung nicht möglich

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 6	M: 0.000
T (+) = 0.0	J: 0.040

N = 3, Signifikanzprüfung nicht möglich

In den reproduzierten Texten und auch im Originaltext kommt diese Ausdrucksform sehr selten vor. Der Schichtvergleich ist aufgrund der zu geringen Anzahl der in ihn eingegangenen N nicht verwendbar; dies gilt auch für den Geschlechtsvergleich. An den Häufigkeiten zeigt sich, daß die MS tendenziell eher über diese Ausdrucksformen verfügt, die Häufigkeiten

12 Beispiel für adversative Textkoordination: Vpn 908: ... *sie hatte gemeint, er hätte mal wieder Gespenster gesehn / aber dann wurde auch Frau Moser beworfen und sie hatte dann gesagt* ...

kommen ausschließlich durch die Werte der MS-Jungen zustande; die Mädchen sowohl der MS als auch der US verwenden keine einzige derartige Form.
In der MS sind es die nach den entsprechenden Korrelationen nicht-verbal intelligenteren, in den sprachlichen Schulfächern schlechter bewerteten, den höheren Straten ihrer Schicht entstammenden Kinder, die mehr adversative Sätze formulieren. In der US sind dies die auch verbal intelligenteren und in den sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Schulfächern besser bewerteten Kinder.

Abweichungen vom Originaltext: US und MS verwenden weniger AVPNAD/55, als im Original vorgegeben. Die Jungen wenden die Form etwas häufiger, die Mädchen überhaupt nicht an. Den höchsten Wert zeigen die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: AVPNAD/55 korrelieren positiv mit Passiv, Negationen und Objektsätzen; negativ mit Formen der Asyndese 1. Grades.

Zwar kann man bei der insgesamt geringen Verwendung von adversativen Sätzen nichts Verläßliches aussagen, es scheint aber doch so, daß die Schicht- und Geschlechtsunterschiede bei der Formulierung adversativer Sätze recht bedeutsam sind, wobei die Intelligenzkorrelationen dieses Maß im Sinne der Hypothese als kognitiv bedeutsam ausweisen. Dagegen verwendet die US, wie sich noch zeigen wird, tendenziell eher textkoordinierende Formen, wenn sie adversative Verhältnisse ausdrücken will.

Platzhalter für modale Relationen: Es wurde vermutet, daß die MS insgesamt eher modale Aspekte heraustellt und dies auch in Form von Sätzen erkennbar wird. Aus linguistischen Überlegungen heraus haben wir im Bereich der Satzkonstruktion von Modalität zwei Typen unterschieden, die wir modale und Vergleichssätze genannt haben (vgl. Kapitel 3).

V_{67}: *Platzhalter für Modalsätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze*
= AVPNMO/55

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS-Kinder mehr modale Sätze verwenden als die US-Kinder.

Schichtunterschiede:
T (–) = 8.0
T (+) = 28.0

Häufigkeiten:
O: 0.030
MS: 0.089
US: 0.037

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 30.0
T (+) = 15.0

Häufigkeiten:
M: 0.062
J: 0.060

Der Schichtvergleich bestätigt die Hypothese recht deutlich. Der Geschlechtsvergleich erbringt eine sehr schwache Tendenz, daß die Jungen mehr modale Sätze verwenden.
Innerhalb der MS sind die Korrelationen mit verbalen wie nicht-verbalen Intelligenzleistungen für AVPNMO/55 negativ. In der US sind diese dagegen für die nicht-verbalen Leistungen schwach positiv.
Diese Zusammenhänge machen die hypothetische Interpretation dieser Variablen einigermaßen zweifelhaft. Es scheint, als ob die Kinder, die sich stärker an den Wortlaut der Vorlage halten und zugleich geringere Intelligenzleistungen aufweisen, mehr modale Konstruktionen verwenden würden. Mit dem Gebrauch dieser modalen Sätze geht hier wieder in der US ein tendenziell höheres Intelligenzniveau einher.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppen, hier vor allem die MS, verwenden mehr Modalsätze, als im Originaltext vorgegeben sind; den höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Modalsätze korrelieren für die GG positiv mit instrumentalen Adverbialen, mit konzessiven, mit sich auf Qualität beziehenden Sätzen sowie mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete Nominalisierungen, PP und SATZ, zudem mit der Verwendung von unverbundenen Sätzen; negativ mit Negationen, der Gesamtzahl der adverbiellen Platzhalter, den konditionalen Satzformen und mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete Subordinationsstrukturen.

V_{69}: *Platzhalter für Vergleichssätze relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNVG/55

Hypothese: Auch hier wurde angenommen, daß die MS diese Formen häufiger gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 13.0
T (+) = 15.0

Häufigkeiten:
O: 0.121
MS: 0.078
US: 0.065

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 5.0
T (+) = 16.0

Häufigkeiten:
M: 0.072
J: 0.070

Bei vergleichbarer Intelligenz unterscheidet sich der Gebrauch von Vergleichssätzen in der US und MS nicht (dies entspricht den Ergebnissen von Oevermann, 1970 a, S. 127); im Geschlechtsvergleich ergibt sich als schwache Tendenz, daß die Mädchen häufiger diese Formen verwenden.
Die Kinder der MS, die mehr Vergleichssätze formulieren, werden signifikant gut in Rechnen und auch gut in den sprachlichen Schulfächern beurteilt. In der US sind die Kinder, die mehr Vergleiche im Text verwenden, verbal intelligenter (dies zeichnet sich jedoch nur schwach ab); sie weisen auch im Rechnen bessere Schulleistungen auf.
Dieses Maß scheint so für beide Schichten gleichermaßen die Höhe des Intelligenzniveaus zu bestimmen und seine vorgängige Interpretation als kognitiv bedeutsam zu rechtfertigen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen weniger Vergleichssätze als das Original; diese Sätze werden am häufigsten von den MS-Jungen, am seltensten von den US-Jungen verwendet.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Außer den zu erwartenden positiven Zusammenhängen mit den Formen von Sätzen, die sich auf Qualität beziehen, gibt es hier keine weiteren Korrelationen.

$V_{67} + V_{69}$: *Platzhalter insgesamt, die sich auf Qualität beziehen, relativ zur Gesamtzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNQU/55

Hypothese: Diese Variable faßt die Variablen AVPNMO/55 und AVPNVG/55 zusammen und soll Indikator dafür sein, wieweit die Dimension der qualitativen Relationen artikuliert wurde. Es wurde auch hier angenommen, daß die MS eher diese Formen zeigt.

Schichtunterschiede:
T (–) = 7.0
T (+) = 48.0

sign., one-tailed, p = 0.0183

Häufigkeiten:
O: 0.152
MS: 0.167
US: 0.103

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 32.5
T (+) = 45.5

Häufigkeiten:
M: 0.134
J: 0.130

In dieser Variablenzusammenfassung zeigt sich, daß die MS signifikant häufiger derartige Formen verwendet; der Geschlechtsunterschied ist für dieses Maß unbeträchtlich.
Die MS-Kinder, die mehr AVPNQU/55 verwenden, schneiden im Intelligenzsubtest 7 (nicht-verbal) schlechter ab, haben aber in Deutsch und Rechnen bessere Noten. Sie gehören den unteren Straten ihrer Schicht an. Für die US-Kinder, die mehr AVPNQU/55 verwenden, ergeben sich weder Intelligenz- noch relevante Schulnotenkorrelationen; sie werden tendenziell sprachlich weniger stimuliert und gehören den unteren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS verwendet etwas mehr, die US entschieden weniger derartige Formen, als im Originaltext enthalten; die Geschlechtsgruppen verwenden in gleichem Maße weniger AVPNQU/55 als das Original. Den höchsten Wert erzielen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist hier für die GG der Zusammenhang mit mehrfach eingebetteten Nominalisierungen; negativ mit lokalen Adverbialen, mit kausalen und relationalen Sätzen insgesamt sowie mit fast allen Maßen für mehrfach eingebettete Subordination.

$V_{59} + V_{61} + V_{63} + V_{65}$: *Relationale Platzhalter insgesamt relativ zur Anzahl der Platzhalter für adverbielle Sätze* = AVPNRL/55

Hypothese: Diese Variable subsumiert alle sich *nicht* auf modale, vergleichende und temporale Relationen beziehenden adverbiellen Satzkonstruktionen. Es wurde vermutet, daß die MS mehr relationale Ausdrucksformen dieser Art verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 88.0
T (+) = 3.0

sign., two-tailed, p = 0.003

Häufigkeiten:
O: 0.636
MS: 0.578
US: 0.748

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 23.5
T (+) = 81.5
sign., two-tailed, p = 0.0343

Häufigkeiten:
M: 0.722
J: 0.620

Der Schichtvergleich zeigt entgegen dieser und den bisherigen Annahmen, daß die US signifikant mehr relationale Adverbialsätze als die US konstruiert (Oevermann, 1970 a, S. 116, kam zu einem ähnlichen Ergebnis). Ebenfalls signifikant ist der Geschlechtsunterschied: Mädchen verwenden mehr relationale Formen als Jungen.
In der MS verwenden die nach den Korrelationen sowohl verbal als auch nicht-verbal intelligenteren Kinder, deren Mütter ein höheres Ausbildungsniveau haben, mehr relationale Ausdrucksformen; diese Kinder werden jedoch sprachlich schlechter gefördert. Innerhalb der US

wird AVPNRL/55 häufiger von den im Rechnen schlechter beurteilten Kindern benutzt, die sprachlich fast durchweg sehr gut gefördert werden und tendenziell konsistent den höheren Straten ihrer Schicht angehören.

Abweichungen vom Originaltext: US und Mädchen verwenden mehr, MS und Jungen dagegen weniger relationale Satzformen, als im Original enthalten sind; den höchsten, bei weitem größeren Wert als das Original zeigen die US-Mädchen, den niedrigsten, bei weitem kleineren als das Original die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Variable korreliert in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", der nominalen F-Sätze und der Objektsätze, hochsignifikant mit Kausalsätzen; negativ mit Passiv, hochsignifikant negativ mit Temporalsätzen und AVPNQU/55.

Zusammenfassung der Ergebnisse der adverbiellen Satzformen

Die MS verwendet mehr temporale, tendenziell mehr adversative sowie modale und Vergleichssätze; die US gebraucht vor allem kausale, konditionale sowie tendenziell mehr konzessive Konstruktionen. Insgesamt zeigt die US mehr relationale, die MS mehr sich auf Modalität und Vergleich beziehende Satzformen, zusammen mit häufigerer Verwendung von temporalen Sätzen relativ zur Gesamtzahl der adverbiellen Satzformen; von adverbiellen Satzformen macht die US insgesamt häufigeren Gebrauch, während die MS eher nominale Satzformen wählt. Der Gebrauch der unterschiedlichen adverbiellen Satzformen verteilt sich auf die Schicht- und Geschlechtsgruppen wie folgt: Die MS-Jungen verwenden – verglichen mit allen anderen Gruppierungen – am häufigsten temporale, adversative, modale und Vergleichssätze; die US-Jungen verwenden insgesamt die meisten adverbiellen Sätze sowie die meisten konditionalen und konzessiven Formen; die US-Mädchen gebrauchen am häufigsten kausale und relationale Formen insgesamt. Auch hier zeigt sich wieder, daß sich die Mädchen tendenziell ähnlich wie die US, die Jungen ähnlich wie die MS verhalten.
Die Korrelationen mit nicht-verbaler Intelligenz bei den relationalen Adverbialsatzkonstruktionen weisen darauf hin, daß ihnen auf der kognitiven Ebene ein höheres Niveau entspricht, das heißt, daß die bisherigen Interpretationen dieser Satzformen im Sinne größerer kognitiver Verfügungsgewalt wahrscheinlich zutreffend sind. In diesen Ergebnissen muß jedoch immer die Anpassung an den Text der Vorlage als intermittierende Variable berücksichtigt werden, die im Zusammenhang mit den Korrelationen in der US, die diese Formen ja häufiger zeigt, sehr wahrscheinlich darauf verweist, daß die häufigere Verwendung dieser Formen in der US eine relative Annäherung an den Originaltext bedeutet; dies geht in diesem Falle mit tendenziell größerer Intelligenzleistung einher und zeigt hier besonders deutlich die Rolle der sprachlichen Stimulierung durch die Eltern. Das heißt nun, daß die US dann, wenn die Testsituation einigermaßen angstfrei und weniger schulmäßig erlebt werden kann, vor allem im nicht-verbalen, kognitiv relevanten Bereich zu dem fähig ist, was als Merkmal des „elaborierten" Sprachgebrauchs gekennzeichnet wurde. Dagegen scheint sich die MS in diesem Bereich tendenziell von derartigen, im Original vorgegebenen Ausdrucksformen zu entfernen. Die intelligenteren MS-Kinder verwenden in diesem Bereich häufiger modale und Vergleichsrelationen.

Zusammenfassung der unterschiedlichen Verwendung von Relationen im Adverbialbereich

Von der Entwicklungsgeschichte der individuellen Spracherlernung her und unter strukturellem Gesichtspunkt sind lokale und temporale Relationen die einfacheren, auf die die abgeleiteten Formen, die konditionalen, kausalen, konzessiven und adversativen aufbauen. Insgesamt zeigen die US und entsprechend die Mädchen häufiger diese komplexen Relationen. Gleichermaßen verwenden MS und US temporale Relationen, nur in unterschiedlicher Form: die US

mehr in Form von Adverbialen, die MS mehr in Form von Sätzen. Räumliche Relationen werden häufiger in der US und von den Mädchen bezeichnet, dagegen modale und Vergleichsrelationen eher in der MS und von den Jungen. Insgesamt verwendet die MS mehr Adverbiale, die US eher adverbielle Satzformen. Die vergleichsweise komplexen Ausdrucksformen in der US und bei den Mädchen scheinen Ausdruck unterschiedlicher Motivierung durch die Testsituation zu sein, das heißt aber, daß die US prinzipiell dazu in der Lage ist, kognitiv relevante Relationen auch aktiv einzusetzen (vgl. dazu Bernstein, 1970), und bedeutet zugleich, daß die bisherigen Untersuchungsergebnisse in diesem Bereich einen spezifischen, für den Schulerfolg jedoch offenbar typischen und relevanten Ausschnitt darstellen.

Dieses Bild wird von den noch zu berichtenden Ergebnissen der Analyse der symmetrischen Relationen und ihrer argumentativen Koordinatoren in seiner Tendenz bestätigt werden. Vorgreifend kann schon an dieser Stelle als Tendenz – untermauert durch gesicherte Untersuchungsergebnisse – beschrieben werden, daß sich MS und US im Bereich des Ausdrucks kognitiv relevanter Relationen in der Weise unterscheiden, daß entgegen den bisherigen Untersuchungsergebnissen die MS mehr temporale, die US dagegen mehr kausale beziehungsweise begründende Relationen als Strukturierungsmomente dieser bestimmten Texte verwendet.

4.3 Formen der Textstrukturierung

In diesem letzten Komplex sollen die vermutlich schichtenspezifischen Formen der Textorganisation untersucht werden, wobei dieser Variablenkomplex als Versuch der Operationalisierung sowohl kommunikativ als auch kognitiv bedeutsamer Einstellungen gelten soll. In diesem Teil der Untersuchung sind die einschlägigen Behauptungen über die unterschiedliche Reichweite von Satzkomplexität[13] im Sprachgebrauch der MS und US[14] anhand eines linguistisch ausgewiesenen Beschreibungsapparats zu überprüfen[15], darüber hinaus ist die Bedeutsamkeit des Begriffes Satzkomplexität als Operationalisierung sozialpsychologischer Zusammenhänge zu überdenken. Dem Aufbau dieses Variablenkomplexes liegen die in Kapitel 3 ausgeführten Beschreibungsformen für Sätze zugrunde.
In der Beschreibung der Textstruktur haben wir Formationen von Komplexen, die nur durch inhaltliche Beziehungen verbunden sind, und durch argumentative Funktoren als zusammengehörig explizit beschriebene Textteile unterschieden. Im Rahmen der Satzkomplexe wurde eine Differenzierung in symmetrische und nicht-symmetrische Strukturen vorgenommen. Im Bereich der nicht-symmetrischen Strukturen haben wir einfach und mehrfach eingebettete Formen unterschieden, innerhalb der Klasse der mehrfach eingebetteten Formen nach der Tiefe beziehungsweise dem Grad der Einbettungen; bei mehrfach wie einfach eingebetteten Formen sowie innerhalb der Klasse der Sätze verschiedenen Grades haben wir ihre unterschiedlichen oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen untersucht. Wir haben folgende, hierarchisch hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades zu verstehende Komplexitätsskala[16] unterstellt:

a) *symmetrische Relationen*
1. unverbundene Sätze
2. einfache Verknüpfungen (mit *und, und dann*)
3. argumentative Verknüpfung

b) *nicht-symmetrische Relationen*
1. einfach eingebettete Sätze
1.1 restriktive Possessiva
1.2 restriktive Adjektiva
1.3 restriktive Präpositionalphrasen
1.4 restriktiver SATZ
1.5 Appositionen
1.6 Nominalisierungen
1.7 Asyndese
1.8 Koordination
1.9 Subordination
2. mehrfach eingebettete Sätze
2.1 Einbettungen 1. Grades
2.1.1 bis 2.1.9 OS-Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 1. Grades (siehe oben)
2.2 Einbettungen 2. Grades

13 Zu linguistischen Definitionen von Komplexität vgl. Ross, 1969 b, S. 291 f.; Rosenbaum, 1969, S. 324 f.; zur Übersicht soziolinguistischer Bestimmungen von Satzkomplexität vgl. Oevermann, 1969, S. 315 f.; Cazden, 1968, S. 193 f.

14 Vgl. Bernstein, 1959 b, 1961 c, 1962 b; Lawton, 1970, S. 151 und S. 163; dagegen Robinson, 1965 b, S. 248.

15 Zur Kritik an den bisherigen Beschreibungsverfahren vgl. Wunderlich, 1970 c; Durbin und Micklin, 1968.

16 Zu anderen Maßen der Komplexitätsbestimmung vgl. Loban, 1963; Griffin, 1968; diese Komplexitätsskala ist als eine sehr vorläufige zu bewerten, wobei zum Beispiel die niedrigere Plazierung der Nominalisierung gegenüber der Asyndese die Vorläufigkeit dieser Skala zeigt.

2.2.1 bis 2.2.9 OS-Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 2. Grades (siehe oben)
2.3 Einbettungen 3. Grades
2.3.1 bis 2.3.9 OS-Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 3. Grades (siehe oben)

In der Darstellung des folgenden Variablenkomplexes gehen wir in der Weise vor, daß wir zunächst alle, das heißt einfache *und* mehrfache, Einbettungen und ihre oberflächenstrukturellen Realisierungsformen sowie die Grade der Einbettungen beschreiben; dieser Komplex wurde vor allem als Kontrolle beziehungsweise zum Vergleich mit den Ergebnissen anderer, mit einem vergleichbaren Subordinationsindex arbeitenden Untersuchungen konstruiert. Nach diesem Schritt wird die Unterscheidung in mehrfach und einfach eingebettete Formen eingeführt, die mehrfachen Einbettungen werden nach dem Gesichtspunkt der Tiefe und der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen untersucht; im nächsten Schritt werden die einfachen Einbettungen insgesamt und ihre oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen geprüft. Als letzter Teil dieses Komplexes folgt die Analyse der symmetrischen Relationen sowie ihrer Markierung durch argumentative Textkoordinatoren und durch einfache Koordinatoren, schließlich die Analyse ihrer Erscheinungsformen als unverbundene Sätze.
Diese Darstellungsweise soll von vornherein eine allgemeine Linie im Sinne der unterstellten Komplexitätsgrade der verschiedenen Formen sichtbar machen sowie deren Zustandekommen an den sie bildenden Elementen deutlich werden lassen.

4.3.1 Satzkomplexität nach dem Subordinationsindexverfahren

4.3.1.1 Einbettungen insgesamt

$V_{89} + V_{71}$: *Mehrfache und einfache Einbettungen relativ zur Anzahl der „Ketten"* = EBMF+EF/1

Hypothese: Es wurde aufgrund der bisherigen Ergebnisse in diesem Bereich vermutet, daß hier zwar insgesamt weniger Einbettungen als in dem eher schriftsprachlichen Originaltext verwendet werden, daß die MS jedoch im Vergleich zur US mehr Einbettungen insgesamt zeigt.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 62.(	O: 0.614
T (+) = 43.(	MS: 0.484
	US: 0.497

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 53.0	M: 0.497
T (+) = 52.0	J: 0.485

Entgegen der Vermutung zeigt sich, daß die US tendenziell mehr Einbettungen insgesamt verwendet als die MS. Der Geschlechtsvergleich ist bei vergleichbarer Intelligenz ergebnislos, doch verweisen die Häufigkeiten auf einen stärkeren Gebrauch von Einbettungen bei den Mädchen.
Die Korrelationen innerhalb der MS verweisen auf einen schwachen positiven Zusammenhang mit nicht-verbaler Intelligenz, eindeutig positiv ist der Zusammenhang mit Schichtzugehörigkeit. In der US sind die Kinder, die mehr Einbettungen insgesamt verwenden, nach den Korrelationen tendenziell verbal wie nicht-verbal intelligenter, sie wurden von ihren Eltern sprachlich weniger gut gefördert und entstammen eher den höheren sozialen Straten ihrer Schicht.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen verwenden entschieden weniger Einbettungen insgesamt, als im Originaltext vorgegeben sind. Den höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, nur etwas niedriger ist der der MS-Jungen; US-Jungen und MS-Mädchen verwenden beide gleich viele und im Vergleich mit den anderen weniger Einbettungen insgesamt.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Außer den zu erwartenden positiven Zusammenhängen mit verschiedenen Maßen für Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen korrelieren mehrfache Einbettungen insgesamt positiv mit der Anzahl der „Ketten", den Frage- und Imperativsätzen, mit modalen Hilfsverben, lokalen Adverbialen und der Gesamtzahl der nicht-rekonstruierbaren Proformen.

Dieses – wenn auch nur recht schwache – Ergebnis widerspricht den geläufigen Annahmen und empirischen Befunden über die Sprachgewohnheiten der US. Da beide Schichtgruppen nach unten vom Originaltextwert abweichen und sich untereinander nicht sehr stark unterscheiden, kann man diesen tendenziellen Vorsprung der US nicht so sehr als blinde Reproduktion der Vorlage interpretieren; dies ist jedoch noch an den Subvariablen zu überprüfen, denn die Variable EBMF+EF/1 ist ein nur recht grobes Maß. Möglicherweise sind die relativ hohen Werte der US hier als unterschiedliche Reaktion auf die Verbalisierungssituation zu werten: Eine weniger starre Verbalisierungssituation motiviert die US offenbar eher, einen normalerweise wahrscheinlich fremden Sprachstil zu zeigen, die MS dagegen eher dazu, sich stärker umgangssprachlich auszudrücken.

4.3.1.2 Tiefe der einfachen und mehrfachen Einbettungen

Der folgende Variablenkomplex entspricht dem gängigen Subordinationsindex. Allgemein ist für das Merkmal Tiefe der Einbettungen zu vermuten, daß die MS eher als die US von der Möglichkeit Gebrauch macht, an Formen 1. Grades solche 2. Grades und an Formen 2. Grades solche 3. Grades anzuschließen (vgl. die dies bestätigenden Ergebnisse von Oevermann, 1970 a, S. 108).

V_{93}: *Formen 2. Grades relativ zur Anzahl der Formen 1. Grades* = 2G/91+71

Hypothese: Diese Variable sollte ermitteln, wie oft von der durch Sätze 1. Grades gegebenen Möglichkeit, Sätze 2. Grades anzuschließen, Gebrauch gemacht wurde. Wir haben angenommen, daß dies eher auf die MS zutrifft.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 63.0	O: 0.481
T (+) = 42.0	MS: 0.266
	US: 0.297

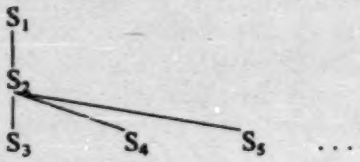
Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 72.0	M: 0.264
T (+) = 33.0	J: 0.299

Es zeigt sich eine gewisse Tendenz, daß entgegen der Hypothese die US und die Jungen mehr Formen 2. Grades relativ zu denen 1. Grades gebrauchen.
In der MS gibt es für dieses Maß nur eine positive Korrelation mit dem nicht-verbalen Intelligenzsubtest 4; die Korrelationen mit den Schichtindikatoren und den Indikatoren für konsistente Zugehörigkeit zur MS sind positiv. In der US nehmen die nach den Korrelationen verbal deutlich intelligenteren Kinder, die eher den höheren Straten ihrer Schicht angehören, mehr derartige Einbettungen vor.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppen verwenden entschieden weniger Formen 2. Grades, als im Originaltext enthalten sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Variable korreliert innerhalb der GG positiv mit adverbiellen F-Sätzen, Objektsätzen, konzessiven Sätzen, mehrfach eingebetteten Nominalisierungen, allgemeinen Proformen sowie der Anzahl der rekonstruierbaren Proformen; sie korreliert negativ, und zwar hochsignifikant, mit mehrfachen Einbettungen 1. Grades.

Diese letzte Korrelation gibt einen gewissen Hinweis darauf, wie die höheren Werte der US für dieses Maß zustande gekommen sind; es liegt wahrscheinlich eine Komplexstruktur folgender Art vor:



V_{95}: *Formen 3. Grades relativ zu denen 2. Grades* = 3G/2G

Hypothese: Es wurde angenommen, daß die MS diese Formen eher gebraucht.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 50.0	O: 0.231
T (+) = 28.0	MS: 0.257
	US: 0.329

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 46.0	M: 0.329
T (+) = 45.0	J: 0.265

Entgegen den Vermutungen ergibt der Test eine schwache Tendenz, daß die US eher von der Möglichkeit Gebrauch macht, an Sätze 2. Grades solche 3. Grades anzuschließen; trotz differenter Häufigkeiten zeigen sich im Test keine Geschlechtsunterschiede für dieses Maß. Die MS-Kinder, die diese Form häufiger zeigen, sind nach den statistischen Daten nicht-verbal intelligenter, in den sprachlichen Schulleistungen und im Rechnen schlechter; sie wurden zu Hause sprachlich weniger stimuliert und gehören eher der OMS an. Die US-Kinder, die diese Ausdrucksform eher verwenden, sind die nicht-verbal intelligenteren; sie gehören eher der unteren Unterschicht (UUS) an.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppen verwenden mehr Formen 3. Grades relativ zu denen 2. Grades als das Original. Den bei weitem höchsten Wert zeigen hier die US-Mädchen, den geringsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Formen 3. Grades korrelieren positiv mit adverbiellen F-Sätzen, mit Präteritum, Subjektsätzen, Objektsätzen, restriktiven Konstruktionen und Adversativsätzen, innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen vor allem mit Nominalisierungen und mit indirekter Rede; negativ dagegen mit Präsens und Konditionalsätzen, innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen mit Subordination und Asyndese.

Insgesamt verwendet die US tendenziell mehr Einbettungen und auch mehr Sätze 2. und 3. Grades; da es sich hier um die traditionelle Bestimmung der Satzkomplexität handelt, stellt dies eine ziemlich deutliche Widerlegung der bisherigen Ergebnisse dar.

4.3.1.3 Zu den oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen der Gesamtzahl der Einbettungen

Ursprünglich war geplant, diese zunächst nicht berechneten Variablen zur zusätzlichen Spezifikation der Ergebnisse im Bereich der traditionellen Satzkomplexitätsuntersuchungen zu ermitteln. Da sowohl die vorgestellten Variablen zur bisher üblichen Ermittlung der Satzkomplexität als auch die Variablen zu den oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen der Gesamtzahl der Einbettungen vor allem nur zum Vergleich mit den bisherigen Untersuchungen in diesem Bereich dienen sollten, ihnen selbst zunächst kein sehr großer heuristischer Wert beigemessen wurde und die Zeit fehlte, diese Variablen noch differenzierter zu bearbeiten, scheint es ausreichend, die Indikatoren der jeweiligen Erscheinungsformen der Gesamtzahl der Einbettungen hier nur sehr grob zu skizzieren. Aus den noch darzustellenden Werten für die auf der Unterscheidung in einfache und mehrfache Einbettungen beruhenden Einzelanalysen lassen sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Tendenzen der Ergebnisse für die zur Debatte stehenden Variablen extrapolieren.
Es ist zu vermuten, daß sich die Schichten in der Häufigkeit der Verwendung von Subordination nicht unterscheiden (vgl. dagegen zum Beispiel Oevermann, 1970 a, S. 114); Koordination wird wahrscheinlich eher von der US verwendet, Asyndese eher von der MS.
Im Bereich der restriktiven Konstruktionen insgesamt wird sich vermutlich folgendes Bild abzeichnen: Die MS verwendet mehr Adjektive, mehr SATZ- sowie mehr PP-Formen, die US dagegen mehr Possessivformen. Da innerhalb der Klasse der nicht-restriktiven Formen insgesamt, deren Ergebnisse in den Tests noch zu berichten sind, die US mehr Adjektive verwendet, die MS dagegen mehr SATZ-, Possessiv- und etwas mehr PP-Formen gebraucht, kann man aus der unterschiedlichen Verteilung der Häufigkeiten in den Teilbereichen extrapolieren, daß die US insgesamt, das heißt ohne die Unterscheidung in restriktive und nicht-restriktive Konstruktionen, als Spezifizierung oder zusätzliche Ergänzung zu N vor allem Adjektive verwendet (dies bestätigt die Ergebnisse von Oevermann, 1970 a, S. 113; bei Lawton, 1970, S. 152 f. und S. 165, zeigen sich in der Verwendung der Adjektive keine Schichtunterschiede; vgl. dagegen Bernstein, 1959 b, S. 67; 1961 c, S. 257; 1962 b); im Gegensatz dazu wird wahrscheinlich die MS mehr SATZ-, Possessiv- und PP-Formen, das heißt die tendenziell strukturell expliziter interpretierbaren Formen, gebrauchen. Die hier geschilderten Tendenzen können sich nur auf die jeweils zu erwartenden relativen Häufigkeiten, nicht aber auf mögliche Testergebnisse unter der Bedingung vergleichbarer Intelligenz berufen.

4.3.2 Satzkomplexität auf der Ebene der Tiefen- und der Oberflächenstruktur

4.3.2.1 Mehrfache Einbettungen

V_{89}: *Mehrfache Einbettungen relativ zur Anzahl der „Ketten"* = EINBMF/1

Hypothese: Mit dieser Variablen, die auf der Differenzierung in einfache und mehrfache Einbettungen beruht, soll ein Maß gegeben sein, mit dem die möglicherweise unterschiedliche Fähigkeit, Sätze in Satz- oder Textkomplexen zu organisieren, geprüft werden kann. Nach den bisherigen Hypothesen über die Sprachgewohnheiten der MS und der US war anzunehmen, daß die MS für dieses Maß deutlich höhere Werte zeigt.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 75.0	O: 0.536
T (+) = 30.0	MS: 0.323
	US: 0.377

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 54.0	M: 0.365
T (+) = 51.0	J: 0.337

Der Schichtvergleich bestätigt tendenziell die Hypothese, nur in genau umgekehrter Richtung: Die US ist eher als die MS in der Lage, Texte in Satzkomplexen zu organisieren. Trotz differenter Häufigkeiten zugunsten der Mädchen bleibt der Geschlechtsvergleich ergebnislos.
In der MS ist aus den Korrelationen ein sehr schwacher positiver Zusammenhang mit nichtverbaler Intelligenz abzulesen, der sich jedoch nicht in den entsprechenden Schulnoten ausdrückt; positiv ist hier der Zusammenhang mit sehr vielen Sprachfragen und Schichtindikatoren. In der US gibt es klare positive Korrelationen mit allen drei Intelligenzmaßen und mit Schichtindikatoren; die Zusammenhänge mit den Sprach- und Kommunikationsfragen sind hier jedoch widersprüchlich.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden entschieden weniger Satzkomplexe, als dies im Vorlagetext der Fall ist. Am ehesten erreichen die US-Mädchen die Anzahl der mehrfachen Einbettungen des Originals, die MS-Mädchen haben hier den niedrigsten Wert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Mehrfache Einbettungen stehen in positivem Zusammenhang mit der Anzahl der „Ketten", der Frage- und Imperativsätze, der modalen Hilfsverben, der Objekt-, Subjekt- und Redesätze, der adverbiellen Satzformen und der nicht-rekonstruierbaren Proformen; in negativem Zusammenhang – wie zu erwarten – mit einfachen Einbettungen und nicht-restriktiven Konstruktionen.

Unter dem Gesichtspunkt, daß zwar beide Schichtgruppen weniger, die US aber am ehesten die Verwendungshäufigkeit von Satzkomplexen der Vorlage erreicht, kann man vermuten, daß der relativ hohe Wert der US Indiz für eine größere Anpassung an den Stil der Vorlage ist und den Konstruktionen von Satzkomplexen nicht unbedingt auch eine kognitive Relevanz zukommen muß, sondern daß sie einfach gewisse Geschicklichkeit anzeigen, während die MS eher versucht, der wohl umgangssprachlich definierten Situation gerecht zu werden, indem sie die Satzkomplexe der Vorlage zu einfachen Einbettungen atomisiert. Gegen diese Interpretation sprechen jedoch sowohl die tendenziell positiven Intelligenzkorrelationen in beiden Schichten als auch die negativen Intelligenzkorrelationen in beiden Schichten für die Anzahl der jeweils vorgenommenen einfachen Einbettungen, von denen die MS häufigeren Gebrauch macht. Dieses Ergebnis scheint offenbar vor allem Ausdruck der unterschiedlichen Motivierung durch die Testsituation zu sein. Damit wäre jedoch der Erklärungsrahmen der Code-Theorie gesprengt. Wir werden dieses Problem an späterer Stelle aufnehmen.

4.3.2.2 Tiefe der mehrfachen Einbettungen

V_{91}: *Mehrfache Einbettungen 1. Grades relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = MEFA1G/89

Hypothese: Dieses Maß soll den Anteil der eingebetteten Sätze 1. Grades an der Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen bestimmen. Es mißt, ob die mehrfachen Einbettungen insge-

samt durch untereinander koordinierte, aber im Abhängigkeitsgrad gleichrangige Satzreihungen folgender Art zustande gekommen sind:

Provisorisch haben wir angenommen, daß die MS mehr MEFA1G/89 zeigt.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 47.0	O: 0.573
T (+) = 44.0	MS: 0.675
	US: 0.627

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 35.0	M: 0.646
T (+) = 70.0	J: 0.605

Im Schichtvergleich zeigt sich kein Unterschied, der Geschlechtsvergleich ergibt, daß die Mädchen mehr MEFA1G/89 verwenden.
Innerhalb der MS gebrauchen die Kinder, die aus den niedrigeren Straten dieser Schicht kommen, mehr MEFA1G/89. Die Eltern der US-Kinder hatten zur Zeit der Untersuchung einen höheren sozialen Status, den sie aber nicht konsistent innegehabt hatten.

Abweichungen vom Originaltext: Innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen verwenden beide Gruppen mehr nicht-hierarchische Formen der Konstruktion von Satzkomplexen als das Original. Den höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: MEFA1G/89 korrelieren positiv mit nominalen F-Sätzen, mit Präsens, Redesätzen und Asyndese als oberflächenstruktureller Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen; negativ mit adverbiellen F-Sätzen, Präteritum, Objektsätzen, Konzessivsätzen, indirekter Rede, rekonstruierbaren Proformen insgesamt und vor allem mit Nominalisierungen als Erscheinungsform von mehrfacher Einbettung.

Die Ergebnisse für diese Variable zeigen insgesamt, daß Satzkomplexe von beiden Gruppen eher durch aneinandergereihte Formen in Abhängigkeit von einem Hauptsatz konstruiert werden. Diese Textstrukturierungsform wird vor allem von den Mädchen, und zwar von den MS-Mädchen, bevorzugt; sie scheint in diesem Bereich am ehesten den mehr prozessualen Erzählstil der MS zu repräsentieren.

V_{93}: *Mehrfache Einbettungen 2. Grades relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = MEFA2G/89

Hypothese: Es wurde vermutet, daß die MS mehr Sätze 2. Grades relativ zur Anzahl der überhaupt verwendeten mehrfachen Einbettungen zeigt.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 45.0	O: 0.347
T (+) = 60.0	MS: 0.298
	US: 0.281

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 66.0	M: 0.266
T (+) = 25.0	J: 0.312

Die Schichtunterschiede sind zwar sehr schwach, sie bestätigen jedoch tendenziell die Hypothese. Der Geschlechtsvergleich zeigt recht deutlich, daß die Jungen innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen häufiger als die Mädchen Formen 2. Grades verwenden.
Die Korrelationen mit den Intelligenzmaßen sind innerhalb der Schichtgruppen widersprüchlich. Die MS ist hier nach den Korrelationen tendenziell verbal intelligenter, die US tendenziell weniger intelligent; beide Schichtgruppen schneiden im geometrischen Subtest um so schlechter ab, je häufiger sie MEFA2G/89 verwenden. In der MS gebrauchen die sprachlich eher stimulierten, höheren sozialen Straten angehörenden Kinder mehr MEFA2G/89. Für die US-Kinder zeigen sich keine Zusammenhänge mit Schichtindikatoren; diese Kinder wurden sprachlich kaum gefördert.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger Formen 2. Grades relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen, als im Original enthalten. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den bei weitem geringsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: MEFA2G/89 korrelieren in der GG positiv mit Temporalsätzen, rekonstruierbaren Proformen, negativ mit Fragesätzen insgesamt, nominalen F-Sätzen, transformierten Sätzen insgesamt und Kausalsätzen.

V_{95}: *Mehrfache Einbettungen 3. Grades relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = MEFA3G/89

Hypothese: Wir haben vermutet, daß die MS mehr hierarchisch gegliederte Ausdrucksformen verwendet.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 55.0	O: 0.080
T (+) = 36.0	MS: 0.077
	US: 0.092

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 53.0	M: 0.088
T (+) = 38.0	J: 0.083

Entgegen der Hypothese erbringen die Tests eine sehr schwache Tendenz zugunsten der US und der Jungen.
Die Korrelationen mit den Intelligenzdaten zeigen, daß dieses Maß nicht unspezifisch für das Intelligenzniveau ist: Innerhalb der MS sind positive Korrelationen mit einigen nicht-verbalen Subtests vorhanden, diese MS-Kinder wurden zumindest in den Schulnoten sprachlich weniger gut beurteilt, sie gehören eher der OMS an. In der US ist der Zusammenhang mit nicht-verbaler Intelligenz ebenfalls positiv, die Kinder gehören tendenziell der UUS an; sie werden von ihren Eltern sprachlich nicht stimuliert.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Geschlechtsgruppen sowie die US verwenden mehr, die MS dagegen etwas weniger Formen 3. Grades, als im Original vorgegeben. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Je mehr von der GG Formen 3. Grades verwendet werden, desto häufiger werden adverbielle F-Sätze, Präteritum, Konjunktiv, Subjekt- und Objektsätze, restriktive Konstruktionen, Konzessivsätze, indirekte Rede und als Repräsentationsform für mehrfache Einbettungen Nominalisierungen sowie PP- und SATZ-Formen verwendet und desto seltener erscheinen Präsens, Redesätze insgesamt, Konditionalsätze, Subordination und Asyndese als Erscheinungsform mehrfacher Einbettung.

Die die unterschiedlichen Abhängigkeitsgrade bestimmenden Variablen erbringen – hinsichtlich der Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen – als vorläufiges Resultat, daß die zumindest nicht-verbal intelligenteren Kinder beider Schichten mehr Einbettungen 3. Grades verwenden, während wenigstens innerhalb der Schichtgruppen die Einbettungen 1. und 2. Grades keinen Zusammenhang mit der Höhe des Intelligenzniveaus aufweisen. Wenn nun die höhere Anzahl der mehrfachen Einbettungen bei den US-Kindern durch die etwas häufiger genutzte Chance der Einbettung 3. Grades entsteht, bei für beide Schichten gleicher Verwendung von Einbettungen 1. Grades und tendenziell geringerer Verwendung von Einbettungen 2. Grades, wenn diese Ausdrucksform ein höheres Intelligenzniveau beansprucht, dann scheint dies zunächst ein recht deutlicher Hinweis darauf zu sein, daß man die tendenzielle Überlegenheit der US auf diesem Maß nicht als Anpassung an die Vorlage werten und damit auch nicht die kognitive Relevanz dieser Überlegenheit „wegdiskutieren" kann, wie dies zunächst versucht worden war. Die Ergebnisse des „klassischen" Subordinationsindex bestätigen dies ebenfalls.

4.3.2.3 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen insgesamt

Mit Hilfe der folgenden Variablen, die sich alle auf die Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen beziehen, sollen innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen die jeweils häufiger verwendeten oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen, und zwar zunächst ohne Rücksicht auf den Grad ihrer Einbettung, ermittelt werden.

V_{97}: *Subordinierte Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFSO/89

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS eher mehrfache als subordinierte Einbettungen aktualisiert.

Schichtunterschiede:
T (–) = 61.0
T (+) = 44.0

Häufigkeiten:
O: 0.280
MS: 0.282
US: 0.291

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 63.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
M: 0.255
J: 0.320

Entgegen der Hypothese zeigt sich als eine jedoch nur sehr schwache Tendenz, daß sowohl die US als auch die Jungen eher Subordination als Präsentationsform für mehrfache Einbettungen wählen.
In der MS wie auch in der US sind diese Kinder nach den statistischen Daten die nicht-verbal weniger intelligenten; in der US wurden sie sprachlich stimuliert, in der MS dagegen nicht.

Abweichungen vom Originaltext: Die US und die Jungen verwenden mehr, die MS ungefähr gleich viel, die Mädchen weniger Subordination als das Original; den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Dieses Maß korreliert positiv mit der Anzahl der Imperative und der Gesamtzahl der argumentativen Textkoordinatoren; negativ mit der Anzahl der „Ketten", der adverbiellen F-Sätze, der restriktiven Sätze, der Konzessiv- und Modalsätze, mit der Anzahl der Nominalisierungen und mit Koordination als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen sowie mit den textverweisenden Koordinatoren.

V_{99}: *Koordinierte Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFKO/89

Hypothese: Entsprechend der Annahme zur Subordination war hier zu vermuten, daß die US eher Koordinationen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 60.0
T (+) = 45.0

Häufigkeiten:
O: 0.187
MS: 0.202
US: 0.216

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 66.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
M: 0.237
J: 0.180

Trotz gegenläufiger Häufigkeiten zeigt sich im Schichtvergleich, daß die MS entgegen den Vermutungen mehr Koordinationen verwendet; dies trifft auch für die Mädchen zu.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen für dieses Maß positive Zusammenhänge mit verbaler und – weniger deutlich – mit nicht-verbaler Intelligenz; die entsprechenden Kinder gehören eher der OMS an. In der US zeigt sich hier ein vor allem durch den Wortschatztest repräsentierter schwach positiver Zusammenhang mit verbaler Intelligenz; diese US-Kinder gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: MS, US und Mädchen verwenden mehr Koordinationsformen als das Original; die Jungen verwenden ungefähr gleich viel derartige Formen wie der Vorlagetext. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFKO/89 korrelieren positiv mit der Anzahl der „Ketten", mit Präteritum, Subjektsätzen, der Gesamtzahl der Adverbiale und mit lokalen Adverbialen, mit Appositionen (signifikant) sowie mit Maßen für Asyndese als Ausdrucksform mehrfacher Einbettungen. Negativ korreliert dieses Maß mit Entscheidungsfragen, Präsens, temporalen Adverbialen, Maßen für mehrfach eingebettete Subordination und Adjektiven sowie den allgemeinen Proformen.

V_{101}: *Asyndetische Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFAS/89

Hypothese: Diese Ausdrucksform kann nicht von vornherein eindeutig bestimmt werden: Einerseits kann sie als eine eher implizite Ausdrucksweise, andererseits als eine weniger redundante gelten. Wir haben ad hoc angenommen, daß die MS mehr asyndetische Formen gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 31.0
T (+) = 74.0

Häufigkeiten:
O: 0.360
MS: 0.278
US: 0.257

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 45.0
T (+) = 60.0

Häufigkeiten:
M: 0.28[illegible]
J: 0.252

Die Tests ergeben, daß die MS und tendenziell die Mädchen mehr Asyndese als Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen insgesamt verwenden.
In der MS korreliert dieses Maß positiv mit einigen nicht-verbalen Subtests und den an den Schulnoten ablesbaren sprachlichen Leistungen. Diese Kinder gehören eher der unteren Mittelschicht (UMS) an. Die US-Kinder, die hier eher Asyndese verwenden, zeigen im Schulfach Deutsch schlechtere Leistungen, sie wurden von ihren Eltern sprachlich weniger gefördert und gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen weniger Asyndese, als im Original enthalten. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Asyndese korreliert signifikant positiv mit Präsens, positiv mit Redesätzen, mit unverbundenen Sätzen und allgemeinen Proformen; signifikant negativ mit Präteritum, negativ mit der Gesamtzahl der Adverbiale, der Adversativsätze, mit indirekter Rede und Maßen für mehrfach eingebettete Koordination und restriktive Adjektive.

An den beiden letzten Variablen zeigt sich, daß die nach den Testwerten intelligenteren Kinder versuchen, die von der Vorlage gegebenen Subordinationsformen in Formen der Koordination oder Asyndese umzuformulieren. Dies ist als ein Ausdruck der Rücksicht auf die umgangssprachliche Gesprächssituation zu betrachten. Subordination wird dagegen von den in beiden Schichten weniger intelligenten Kindern verwendet und ist wohl als Anpassung an den Stil des vorgegebenen Textes zu bewerten. Die MS-Kinder scheinen insgesamt eher in der Lage zu sein, der umgangssprachlich definierten Verbalisierungssituation Rechnung zu tragen.

V_{103}: *Mehrfach eingebettete Nominalisierungen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFNP/89

Hypothese: Da Nominalisierungen zumindest unter strukturellem Gesichtspunkt eine relativ komplexe Form darstellen, haben wir vermutet, daß sie eher von der MS verwendet werden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 39.0
T (+) = 16.0

Häufigkeiten:
O: 0.040
MS: 0.044
US: 0.051

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 58.5
T (+) = 32.5

Häufigkeiten:
M: 0.040
J: 0.056

Es zeigt sich entgegen der Hypothese eine schwache Tendenz, daß die US und auch die Jungen in diesem Bereich eher Nominalisierungen verwenden.

Die MS-Kinder, die eher diese Nominalisierungen gebrauchen, sind nach den Daten nicht-verbal weniger intelligent, in den verbalen Schulleistungen jedoch besser und gehören eher der OMS an. Dagegen sind die US-Kinder in den verbalen Schulleistungen schlechter; einen Hinweis auf nicht-verbale Intelligenzzusammenhänge gibt es für sie nicht; sie gehören eher der OUS an.
Die geschilderten Zusammenhänge verweisen darauf, daß Nominalisierungen tendenziell als Ausdruck einer wörtlicheren Reproduktion der Formen des Originaltextes zu verstehen sind.

Abweichungen vom Originaltext: Die Mädchen gebrauchen ebenso viele, Jungen und MS sowie US etwas mehr Nominalisierungen, als im Originaltext erscheinen. Den höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFNP/89 korrelieren positiv mit adverbiellen F-Sätzen, mit Präteritum und mit Modal- und Vergleichssätzen; negativ mit Negationen, Präsens und schwach negativ mit mehrfach eingebetteten Subordinationen.

Im folgenden Variablenkomplex werden die unterschiedlichen Repräsentationsformen von mehrfach eingebetteten restriktiven Konstruktionen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen untersucht. Vorab konnten die unterschiedlichen Erscheinungsformen nicht als komplexere oder weniger komplexe bestimmt werden. Für alle folgenden Variablen gilt daher die vorläufig angenommene Hypothesenrichtung, daß die MS jeweils häufiger derartige Formen verwendet.

V_{109}: *Restriktive SATZ-Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFSA/89

Hypothese: Die MS verwendet mehr SATZ-Formen.

Schichtunterschiede:
T (–) = 13.0
T (+) = 15.0

N = 7

Häufigkeiten:
O: 0.027
MS: 0.016
US: 0.014

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 16.0
T (+) = 12.0
N = 7

Häufigkeiten:
M: 0.011
J: 0.019

Sowohl Schicht- als auch Geschlechtsvergleich sind ergebnislos, wahrscheinlich auch aufgrund des zu geringen N.
Diejenigen Kinder der MS, die mehr restriktive SATZ-Formen konstruieren, haben tendenziell schlechtere Schulnoten in sprachlichen Fächern und gehören eher der UMS an. Die US-Kinder, die dieses Maß häufiger zeigen, weisen im Rechnen tendenziell schlechtere Leistungen auf und gehören der UUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen verwenden sehr viel weniger restriktive SATZ-Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen, als im Originaltext vorgegeben sind. Den höchsten, etwas über dem Originaltextwert liegenden Wert erreichen die MS-Jungen den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFSA/89 korrelieren in der GG positiv mit der Gesamtzahl der restriktiven Konstruktionen, mit Konzessivsätzen, Maßen für einfach eingebettete SATZ- und PP-Formen sowie mit verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Adjektive; negativ mit der Anzahl der „Ketten", der Redesätze, mit der Gesamtzahl der Adverbialsätze, der Anzahl der Konditionalsätze sowie der Anzahl der textverweisenden Koordinatoren.

V_{111}: *Mehrfach eingebettete restriktive Konstruktionen, die als PP erscheinen, relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFPP/89

Hypothese: Die MS verwendet mehr PP-Formen.

Schichtunterschiede:
T (–) = 4.0
T (+) = 41.0

Häufigkeiten:
O: 0.013
MS: 0.032
US: 0.010

sign., one-tailed, p = 0.0142

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 25.5
T (+) = 29.5

Häufigkeiten:
M: 0.022
J: 0.019

Die MS verwendet signifikant mehr PP-Formen als Ausdruck mehrfach eingebetteter restriktiver Konstruktionen. Der Geschlechtsvergleich erbringt für dieses Maß keinen Unterschied.
Die Korrelationen dieses Maßes mit den Intelligenzmaßen sowie den Sozialdaten sind in der MS widersprüchlich; deutlich wird nur, daß die entsprechenden Kinder eher der OMS angehören. Die US-Kinder, die eher PP verwenden, sind jedoch nach den Korrelationen deutlich verbal wie nicht-verbal intelligenter und zeigen auch bessere sprachliche Schulleistungen; sie gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Die US verwendet ungefähr gleich viel PP wie das Original, die MS und Jungen sowie Mädchen gebrauchen etwas mehr PP-Formen, als im Vorlagetext enthalten sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, von den US-Jungen wird diese Ausdrucksform überhaupt nicht verwendet.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFPP/89 korrelieren innerhalb der GG hochsignifikant positiv mit Entscheidungsfragen, positiv mit Modalsätzen, mit der Anzahl der einfachen Einbettungen; negativ mit modalen Hilfsverben und nicht-rekonstruierbaren nominalen Proformen.

V_{105}: *Restriktive Adjektive relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFAJ/89

Hypothese: Die MS benutzt diese Formen eher.

Schichtunterschiede:
T (–) = 47.5
T (+) = 43.5

Häufigkeiten:
O: 0.067
MS: 0.065
US: 0.065

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 42.0
T (+) = 63.0

Häufigkeiten:
M: 0.069
J: 0.060

Innerhalb der Schichtgruppen zeigt sich kein Unterschied, im Geschlechtsvergleich ein äußerst schwacher Hinweis darauf, daß Mädchen hier mehr Adjektive verwenden.
In der MS ergeben sich mit allen drei Intelligenzmaßen sowie Schichtindikatoren negative Korrelationen. In der US sind es die nach den statistischen Zusammenhängen tendenziell verbal intelligenteren Kinder (dies drückt sich jedoch nicht in den entsprechenden Schulnoten aus), die mehr derartige Adjektive verwenden; sie gehören eher der UUS an.

Abweichungen vom Originaltext: MS, US und Mädchen verwenden ungefähr gleich viel, Jungen etwas weniger mehrfach eingebettete restriktive Adjektive, als im Originaltext enthalten sind. Den bei weitem höchsten Wert haben die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist der Zusammenhang dieser Adjektive für die GG mit den nicht-restriktiven Konstruktionen insgesamt, den Maßen für mehrfach eingebettete restriktive SATZ-Formen und begründende Textkoordinatoren; negativ ist hier der Zusammenhang mit Rede- und Objektsätzen, instrumentalen Adverbialen, Maßen für mehrfach eingebettete Koordination und Asyndese sowie mit allgemeinen Proformen.

V_{107}: *Mehrfach eingebettete restriktive Possessiva relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen* = EBMFPS/89

Hypothese: Wir haben provisorisch angenommen, daß die MS auch diese Formen eher gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 57.0
T (+) = 21.0

Häufigkeiten:
O: 0.027
MS: 0.081
US: 0.096

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 43.0
T (+) = 23.0

Häufigkeiten:
M: 0.084
J: 0.094

US und Jungen verwenden bei vergleichbarer Intelligenz mehr restriktive Possessiva als MS und Mädchen.
Innerhalb der MS sind die Korrelationen mit allen drei Intelligenzmaßen positiv; negativ sind die Zusammenhänge mit Schichtindikatoren. Für die US-Kinder, die hier mehr Possessiva verwenden, läßt sich anhand der Korrelationen nur sagen, daß sie eher der OUS angehören.

Abweichungen vom Originaltext: Alle Gruppierungen verwenden Possessiva dieser Art entschieden häufiger, als sie im Vorlagetext gegeben sind. Innerhalb der Schicht- und Geschlechtsgruppen sind die Werte ungefähr gleichmäßig verteilt, nur die US-Mädchen verwenden etwas weniger derartige Possessiva.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFP/89 korrelieren in der GG positiv mit modalen Adverbialen, negativ mit F-Sätzen, Entscheidungsfragen, Imperativen, signifikant negativ mit transformierten Sätzen insgesamt, negativ mit Redesätzen und Objektsätzen und mit raum-zeitlichen Adverbialen, der Anzahl der adverbiellen Satzformen, mit

Maßen für mehrfach eingebettete Subordination und mit der Gesamtzahl der argumentativen Textkoordinatoren.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen insgesamt

Als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen insgesamt verwendet die US mehr Possessiva, Nominalisierungen und Subordination; die MS dagegen gebraucht eher Asyndese, Koordination und signifikant häufiger PP-Formen. In der Verwendung der Adjektive zeigte sich kein Schichtunterschied, auch nicht in der Verwendung von SATZ-Formen. Von den Possessiva abgesehen, die nicht unter einem derartigen Gesichtspunkt betrachtet werden können, verwendet die US eher die strukturell komplexen, mehr schriftsprachlichen Ausdrucksformen, die eher dem Stil des Vorlagetextes entsprechen. Die MS versucht dagegen offenbar, auf einen eher mündlichen Sprachstil einzugehen und scheint damit eher der umgangssprachlich definierten Situation gerecht zu werden; dies ist nicht nur mit einer Anpassungsbereitschaft an wechselnde Umweltverhältnisse abstrakt bestimmbar, sondern entspricht hier auch einem gewissen Grad an Intelligenz. Dieses Ergebnis und die Ergebnisse über die Tiefe der mehrfachen Einbettungen verweisen wieder darauf, daß MS und US die Anforderungen dieser Situation unterschiedlich interpretieren und zugleich unterschiedliche Formen der Situationsbewältigung zeigen: Die MS setzt eher personale, verbalisierend expressive, die US eher nicht-verbale, relationale, sich auf Sachzusammenhänge beziehende Strategien ein.

In den zuvor dargestellten Bereichen zeigte sich eine Schicht- und Geschlechtszuordnung der Art, daß die US und die Mädchen, die MS und die Jungen sich tendenziell ähnlich verhalten; dies trifft in diesem Bereich nicht zu; hier scheint eher eine Entsprechung von MS und Mädchen gegenüber US und Jungen vorzuliegen.

Exkurs: Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der nicht-restriktiven Konstruktionen insgesamt

Nicht-restriktive Konstruktionen insgesamt werden von der MS ebenso oft verwendet wie von der US; am häufigsten erscheinen sie im Originaltext. Sie werden in der MS eher von den verbal intelligenteren, in der US eher von den nicht-verbal intelligenteren Kindern benutzt.

Anhand der nun folgenden Variablen soll untersucht werden, ob sich die Schichten, wenn nicht im Gesamtgebrauch von nicht-restriktiven Konstruktionen, so doch möglicherweise hinsichtlich der Werte für deren oberflächenstrukturelle Erscheinungsformem unterscheiden. Die nicht-restriktiven Konstruktionen werden hierbei ohne Rücksicht auf den Grad ihrer Einbettung und ungeachtet der Tatsache, ob sie im Zusammenhang einfach oder mehrfach eingebetteter Formen verwendet wurden, betrachtet. Wir haben vermutet, daß die MS eher die expliziten, satzmäßigen Ausdrucksformen, die US eher die impliziten verwendet, analog zur Untersuchung der oberflächenstrukturellen Erscheinung der restriktiven Konstruktionen, bei denen sich – wenn auch nur schwach – abzeichnet, daß die MS bei den mehrfach eingebetteten Formen die eher expliziten Repräsentationsformen wählt; bei den einfach eingebetteten Formen verwendet die MS mehr SATZ-Formen und Adjektive, die US dagegen mehr PP-Formen, wie noch zu zeigen sein wird.

V_{145}: *Nicht-restriktive Konstruktionen, die als SATZ geäußert werden, relativ zur Gesamtzahl der nicht-restriktiven Konstruktionen* = NRSGSA/39

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS diese als eher explizit unterstellte Form häufiger verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 12.5
T (+) = 42.5

Häufigkeiten:
O: 0.400
MS: 0.231
US: 0.122

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 22.5
T (+) = 22.5

Häufigkeiten:
M: 0.167
J: 0.184

Beim Schichtvergleich zeigt sich recht deutlich, daß die MS in der Tat eher SATZ-Formen verwendet. Der Geschlechtsvergleich ist ergebnislos.
In der MS korreliert dieses Maß schwach negativ mit verbaler sowie nicht-verbaler Intelligenz. In der US wird es dagegen eher von den verbal intelligenteren Kindern verwendet.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden entschieden weniger SATZ-Formen als Repräsentation nicht-restriktiver Konstruktionen als das Original. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den bei weitem niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: NRSGSA/39 korrelieren positiv mit den restriktiven Konstruktionen, die als SATZ geäußert werden; negativ mit Imperativen, modalen Hilfsverben, lokalen und raum-zeitlichen Adverbialen sowie Konditionalsätzen.
Für die MS scheint diese Ausdrucksform eher eine gewisse Geschicklichkeit im Umgang mit Sprache zu indizieren, die auch hier wieder in der US mit einem höheren Intelligenzniveau einhergeht.

V_{151}: *Nicht-restriktive Konstruktionen, die als PP-Formen erscheinen, relativ zur Gesamtzahl der nicht-restriktiven Konstruktionen* = NRSGPP/39

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die US diese Form eher verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 5.0
T (+) = 1.0

Häufigkeiten:
O: 0.067
MS: 0.051
US: 0.049

N = 3

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 4.0
T (+) = 6.0
N = 4

Häufigkeiten:
M: 0.024
J: 0.079

Wegen zu geringem N läßt sich nur anhand der Häufigkeiten sagen, daß PP die Schichten nicht diskriminiert, tendenziell aber die Geschlechter: Jungen verwenden mehr nicht-restriktive PP-Formen.
Sowohl innerhalb der MS als auch der US zeigen sich negative Korrelationen mit verbalen Leistungen.

Abweichungen vom Originaltext: Bis auf die Gruppe der Jungen, die etwas mehr PP-Formen verwendet als das Original, gebrauchen alle anderen Gruppen weniger nicht-restriktive PP-Ausdrücke als der Vorlagetext. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, die US-Mädchen verwenden diese Form überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Für dieses Maß zeigen sich keine erwähnenswerten linguistischen Zusammenhänge.

$V_{151} + V_{145}$: *Nicht-restriktive Konstruktionen, die als SATZ- und PP-Formen erscheinen, relativ zur Gesamtzahl der nicht-restriktiven Konstruktionen* = NRSGEX/39

Hypothese: Weil die Formen der Repräsentation von nicht-restriktiven Konstruktionen als SATZ oder PP insgesamt schwach besetzt waren, wurden ihre Werte in dieser Variablen zusammengefaßt, wobei für die MS ein häufigerer Gebrauch dieser Formen vorläufig unterstellt wurde.

Schichtunterschiede:
T (–) = 8.5
T (+) = 57.5

sign., one-tailed, p = 0.0147

Häufigkeiten:
O: 0.467
MS: 0.282
US: 0.171

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 22.0
T (+) = 23.0

Häufigkeiten:
O: 0.467
M: 0.190
J: 0.163

Der Schichtvergleich zeigt signifikant, daß die MS mehr derartige Formen verwendet. Geschlechtsunterschiede sind nicht vorhanden.
Bei diesem Maß sind die Korrelationen innerhalb der MS mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz und den entsprechenden Schulleistungen negativ, in der US dagegen recht klar positiv. Die MS-Kinder gehören eher den höheren sozialen Straten ihrer Schicht an.

V_{147}: *Nicht-restriktive Konstruktionen, die als Adjektive geäußert werden, relativ zur Gesamtzahl der nicht-restriktiven Konstruktionen* = NRSGAJ/39

Hypothese: Wir haben ad hoc angenommen, daß die US eher nicht-restriktive Formen als Adjektive äußert.

Schichtunterschiede:
T (–) = 11.0
T (+) = 17.0

Häufigkeiten:
O: 0.200
MS: 0.128
US: 0.293

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 13.0
T (+) = 8.0

Häufigkeiten:
M: 0.190
J: 0.237

Trotz stark differierender Häufigkeiten zeigen sich sowohl beim Schicht- als auch Geschlechtsvergleich kaum nennenswerte Unterschiede.
Dieses Maß korreliert innerhalb der MS negativ mit einem nicht-verbalen Subtest, hoch positiv

mit sprachlichen Leistungen in den entsprechenden Schulfächern. In der US korreliert es negativ mit dem verbalen, jedoch eher Bildungsfragen ansprechenden Subtest 1/2, positiv mit dem nicht-verbalen Subtest 7.

Abweichungen vom Originaltext: Die MS und die Mädchen verwenden weniger, die US und die Jungen dagegen mehr nicht-restriktive Adjektive, als im Original vorgegeben. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den bei weitem niedrigsten, deutlich unter dem des Originals liegenden Wert die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Nicht-restriktive Adjektive korrelieren positiv mit der Anzahl der „Ketten", den Konditionalsätzen und Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Possessiva; negativ mit der Anzahl der transformierten Sätze, den instrumentalen Adverbialen und den nicht-restriktiven Possessiva.

V_{149}: *Nicht-restriktive Formen, die als Possessiva geäußert werden, relativ zur Gesamtzahl der nicht-restriktiven Konstruktionen* = NRSGPS/39

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die US mehr nicht-restriktive Possessiva verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 39.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.333
MS: 0.590
US: 0.537

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 39.5
T (+) = 26.5

Häufigkeiten:
M: 0.619
J: 0.500

An den Tests zeigt sich eine nur äußerst schwache Tendenz, daß die MS und die Mädchen mehr nicht-restriktive Possessiva verwenden.
Sowohl die MS als auch die US-Kinder, die eher nicht-restriktive Formen als Possessiva äußern, sind nach den Korrelationen verbal wie nicht-verbal tendenziell intelligenter; die US-Kinder entstammen zudem den unteren sozialen Straten ihrer Schicht.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden mehr nicht-restriktive Possessiva, als im Originaltext vorgegeben. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den bei weitem niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Nicht-restriktive Possessiva korrelieren positiv mit Maßen für mehrfach eingebettete SATZ- und PP-Formen; negativ mit Imperativen, modalen Hilfsverben, lokalen und raum-zeitlichen Adverbialen, Konditionalsätzen und nicht-restriktiven Adjektiven.

Bei der Analyse der Erscheinungsformen nicht-restriktiver Konstruktionen wurde deutlich, daß die MS hier eher – wie schon im Bereich der mehrfach eingebetteten restriktiven Konstruktionen – die als mehr explizit beschreibbaren oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen wählt, wobei diese Formen in der MS tendenziell intelligenzunspezifisch sind, in der US jedoch wieder mit einem tendenziell höheren Intelligenzniveau einhergehen. Während die US Possessiva eher als restriktive formuliert, verwendet die MS sie eher als nicht-restriktive. Bei mehrfach eingebetteten restriktiven wie bei nicht-restriktiven Adjektiven ergab sich insgesamt kein Schichtunterschied. Anhand der Testergebnisse lassen sich für diesen Bereich keine Aussagen über ein korrespondierendes Verhalten von Schicht- und Geschlechtsgruppen machen.

4.3.2.4 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen verschiedenen Grades

Im folgenden Variablenkomplex sollen die auf ihren jeweiligen Abhängigkeitsgrad bezogenen Formen der möglichen Aktualisierung von Satzkomplexen untersucht werden.

4.3.2.4.1 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 1. Grades

V_{91}: *Mehrfach eingebettete Subordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFSO/91

Hypothese: Diese Variable soll den Anteil der auf der OS als subordiniert erscheinenden Konstruktionsformen an den mehrfachen Einbettungen 1. Grades bestimmen, wobei vermutet wurde, daß die MS eher subordinierte Erscheinungsformen, die US dagegen eher koordinierte verwendet.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 48.0	O: 0.488
T (+) = 43.0	MS: 0.452
	US: 0.464

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 74.0	M: 0.395
T (+) = 31.0	J: 0.528

Entgegen der Vermutung zeigt sich für dieses Maß kein Schichtunterschied; die Häufigkeiten verweisen sogar in die entgegengesetzte Richtung. Der Geschlechtsvergleich erbringt jedoch eine recht deutliche Tendenz, daß die Jungen mehr Subordination als Präsentationsform mehrfacher Einbettungen 1. Grades verwenden.
In der MS sind die Kinder, die sich eher in Subordinationsform äußern, nach den statistischen Daten nicht-verbal weniger intelligent, sie werden von ihren Eltern sprachlich wenig stimuliert; diese Kinder gehören eher der OMS an. In der US zeigen sich nur mit den relativ belanglosen Intelligenzsubtests 8 und 9 negative Zusammenhänge, die Korrelationen mit Schichtindikatoren sind negativ.

Abweichungen vom Originaltext: MS und US verwenden etwas weniger, Mädchen entschieden weniger, Jungen dagegen deutlich mehr Subordination als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform von mehrfach eingebetteten Konstruktionen 1. Grades als das Original.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFSO/91 korrelieren positiv mit Imperativen, Temporalsätzen, einfach eingebetteter Asyndese; negativ mit der Anzahl der „Ketten", den restriktiven Konstruktionen insgesamt, den Modal- und Vergleichssätzen, den Maßen für Koordination und Possessiva als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 2. und 3. Grades sowie der mehrfachen Einbettungen insgesamt.

V_{99}: *Mehrfach eingebettete Koordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFKO/91

Hypothese: Komplementär zu der Hypothese über den Gebrauch von Subordination war hier zu vermuten, daß die US eher Koordination verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 46.5
T (+) = 44.5

Häufigkeiten:
O: 0.326
MS: 0.323
US: 0.344

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 60.0
T (+) = 45.0

Häufigkeiten:
M: 0.367
J: 0.298

Der erwartete Schichtunterschied zeigt sich im Test nicht, nur die Häufigkeiten bestätigen ihn tendenziell. Im Geschlechtsvergleich bestätigt sich sehr schwach nur die vermutete Komplementarität der Verwendung von Koordination und Subordination: Jungen verwenden eher Subordination, Mädchen eher Koordination.
Die in beiden Schichtgruppen durchweg vorhandenen, wenn auch nicht besonders starken positiven Korrelationen mit den drei Intelligenzmaßen, denen innerhalb der Schichten positive Korrelationen mit Schichtindikatoren entsprechen, weisen diese Variable als ein in Hinsicht auf größere Unabhängigkeit vom Vorlagetext recht bedeutsames Maß aus.

Abweichungen vom Originaltext: US und MS entfernen sich nicht wesentlich von den Werten des Originals, Mädchen verwenden etwas mehr, Jungen etwas weniger Koordination als das Original. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den bei weitem niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFKO/91 korrelieren in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", der adverbiellen F-Sätze, dem Präteritum, der Gesamtzahl der Adverbiale, den lokalen Adverbialen, mit konzessiven und adversativen Sätzen, Appositionen und textverweisenden Koordinatoren; negativ mit Entscheidungsfragen, Präsens, Adjektiven und Subordination als oberflächenstruktureller Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen insgesamt.

V_{101}: *Mehrfach eingebettete Asyndese relativ zu den mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFAS/91

Hypothese: Da diese Ausdrucksform nicht unmittelbar als komplexere oder weniger komplexe bestimmt werden kann, haben wir nur vorläufig angenommen, daß die MS diese Form eher verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 33.5
T (+) = 57.5

Häufigkeiten:
O: 0.628
MS: 0.445
US: 0.410

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 45.0
T (+) = 46.0

Häufigkeiten:
M: 0.435
J: 0.416

Anhand des Schichtvergleichs wird als sehr schwache Tendenz sichtbar, daß die MS mehr Asyndese verwendet; der Geschlechtsvergleich ist trotz differenter Häufigkeiten zugunsten der Mädchen ergebnislos.
Innerhalb der MS korreliert dieses Maß positiv mit nicht-verbaler Intelligenz und guten Noten in sprachlichen Schulfächern, diese MS-Kinder gehören eher den unteren Bereichen ihrer Schicht an, sie wurden von ihren Eltern sprachlich nicht stimuliert. In der US sind diejenigen

Kinder, die mehr Asyndese verwenden, die in sprachlichen Schulleistungen weniger gut beurteilten, sprachlich weniger geförderten; sie entstammen den höheren Straten ihrer Schicht.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger Asyndese, als im Original enthalten, ihre Werte liegen ungefähr gleich. Den absolut höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Asyndese korreliert positiv mit Präsens, Redesätzen, Objektsätzen, unverbundenen Sätzen, allgemeinen und rekonstruierbaren Proformen; negativ mit nominalen F-Sätzen, Präteritum, Gesamtzahl der Adverbiale, Apposition, Koordination als Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen insgesamt und begründenden Textkoordinatoren.

V_{103}: *Mehrfach eingebettete Nominalisierungen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFNP/91

Hypothese: Diese Ausdrucksform kommt im Original und in den Reproduktionen an bestimmten Textstellen vor, deren Wiedergabe im Vergleich zu anderen Textteilen insgesamt recht schwierig ist; sie wird erleichtert durch die Verwendung der vom Originaltext angebotenen Nominalisierungen (zum Beispiel: *Nur zur Fütterung kamen die Affen wieder an den Zoo*). Wenn mehr Nominalisierungen verwendet werden, so bedeutet dies hier einmal, daß die recht komplexen Textstücke wiedergegeben werden, zum anderen aber auch, daß die Wiedergabe in der Form der Vorlage erfolgt. Daher ist zu vermuten, daß die MS eher Nominalisierungen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 51.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.070
MS: 0.071
US: 0.082

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 52.0
T (+) = 14.0

Häufigkeiten:
M: 0.062
J: 0.093

Entgegen der Vermutung verwenden US und Jungen häufiger Nominalisierungen 1. Grades.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen, daß die im vierten nicht-verbalen Intelligenzsubtest besser, im achten Test jedoch schlechter abschneidenden Kinder, die sprachlich tendenziell weniger gut gefördert werden und innerhalb ihrer Schicht höher rangieren, hier eher Nominalisierungen verwenden. In der US zeigen sich keine Korrelationen mit den Intelligenzdaten; klar wird hier nur, daß die US-Kinder, die mehr Nominalisierungen verwenden, eher den unteren sozialen Straten ihrer Schicht angehören.

Abweichungen vom Originaltext: US und Jungen verwenden etwas mehr, MS und Mädchen ungefähr gleich viel Nominalisierungen, wie im Original enthalten sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den bei weitem niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Nominalisierungen 1. Grades korrelieren positiv mit adverbiellen F-Sätzen, Präteritum, mehrfachen Einbettungen 3. Grades, der Variable 2G/1G; negativ mit Negationen, Präsens, signifikant negativ mit der Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades, negativ mit Subordination bei mehrfacher Einbettung insgesamt.

Die folgenden Variablen, nämlich mehrfach eingebettete Adjektive, Possessiva, SATZ- und PP-Formen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades, sollen nur unter dem Gesichtspunkt untersucht werden, welchen Anteil diese Ausdrucksformen restriktiver Konstruktionen an der Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades haben. Die Frage lautet: Kommen die hohen Werte für MEFA1G/89 in der MS eher durch Nebensätze unterschiedlicher Erscheinungsformen oder eher durch restriktive Konstruktionen, denen je nach Explizitheit in der Erscheinungsform ein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad unterstellt wurde, zustande. Aus mehr technischen Gründen haben wir für alle diese Variablen unterstellt, daß die durch sie repräsentierten Ausdrucksformen häufiger von der MS gebraucht werden.
Im folgenden stellen wir nur kurz die Testergebnisse und die Korrelationen der einzelnen Variablen dar und betrachten sie erst dann zusammenfassend.

V_{109}: *Mehrfach eingebettete restriktive SATZ-Formen relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFSA/91

Schichtunterschiede:
T (–) = 15.0
T (+) = 13.0

Häufigkeiten:
O: 0.047
MS: 0.026
US: 0.022

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 15.0
T (+) = 13.0

Häufigkeiten:
M: 0.017
J: 0.031

Weder beim Schicht- noch beim Geschlechtsvergleich ergibt sich ein Unterschied in der Verwendung dieser Form.
Die Korrelationen zeigen innerhalb der MS negative Zusammenhänge mit verbalen Schulleistungen und Schichtindikatoren; in der US zeigen sich außer negativen Zusammenhängen mit Schichtindikatoren keine weiteren Korrelationen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- wie Geschlechtsgruppen gebrauchen weniger SATZ-Formen als Erscheinungsform restriktiver Konstruktionen 1. Grades als der Originaltext. Den höchsten Wert haben die MS-Jungen, die MS-Mädchen verwenden diese Ausdrucksform überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist der Zusammenhang dieses Maßes mit Konzessivsätzen, mehrfachen Einbettungen 3. Grades, mehrfach eingebetteten restriktiven Adjektiven und PP-Formen sowie mit textverweisenden Koordinatoren; negativ ist sein Zusammenhang mit der Anzahl der „Ketten", der Redesätze, der adverbiellen Sätze insgesamt und der Konditionalsätze.

V_{111}: *Mehrfach eingebettete restriktive PP-Formen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFPP/91

Schichtunterschiede:
T (–) = 3.0
T (+) = 42.0

Häufigkeiten:
O: 0.023
MS: 0.052
US: 0.016

sign., one-tailed, p = 0.0104

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 22.5
T (+) = 32.5

Häufigkeiten:
M: 0.034
J: 0.031

Die MS verwendet signifikant häufiger PP-Formen in diesem Bereich; Geschlechtsunterschiede ergaben sich hier keine. Innerhalb der MS korreliert dieses Maß tendenziell negativ mit verbaler Intelligenz, gemessen an der Schulnote für Deutsch; diese Kinder gehören, wenn auch nicht konsistent, eher den höheren Straten ihrer Schicht an. In der US zeigen sich deutliche positive Korrelationen mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz und Hinweise darauf, daß diese Kinder eher den höheren Straten ihrer Schicht entstammen.

Abweichungen vom Originaltext: Mädchen und Jungen verwenden beide etwas mehr PP-Formen, die US weniger, die MS entschieden mehr PP, als im Original enthalten sind.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Die PP-Formen 1. Grades korrelieren positiv mit Modalsätzen, hochsignifikant positiv mit Entscheidungsfragen; sie korrelieren negativ mit modalen Hilfsverben.

V_{105}: *Mehrfach eingebettete restriktive Adjektive relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFAJ/91

Schichtunterschiede:
T (–) = 46.0
T (+) = 45.0

Häufigkeiten:
O: 0.116
MS: 0.103
US: 0.104

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 44.0
T (+) = 61.0

Häufigkeiten:
M: 0.107
J: 0.099

In den Tests zeigen sich keine Schichtunterschiede, jedoch ein schwacher Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen.
Innerhalb der MS sind es die nach den Korrelationen verbal wie nicht-verbal weniger intelligenten Kinder aus den eher unteren Straten ihrer Schicht, welche bei MEFA1G/89 einen höheren Anteil von restriktiven Adjektiven aufweisen. In der US zeigen sich keine Zusammenhänge mit den Intelligenzdaten; die US-Kinder, die diese Form häufiger verwenden, werden jedoch – nach den Daten – ziemlich durchgängig von ihren Eltern sprachlich gefördert; sie gehören eher der UUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen zeigen etwas weniger restriktive Adjektive 1. Grades als das Original. Den höchsten Wert erzielen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Adjektive stehen in positivem Zusammenhang mit nicht restriktiven Konstruktionen insgesamt, mit mehrfachen Einbettungen 3. Grades, mit den Erscheinungsformen mehrfach eingebetteter restriktiver Konstruktionen als SATZ und mit begründenden Textkoordinatoren. Negativ ist ihr Zusammenhang mit Rede- und Objektsätzen, instrumentalen Adverbialen, Maßen für Koordination und Asyndese sowie mit allgemeinen Proformen.

V_{107}: *Mehrfach eingebettete restriktive Possessiva relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 1. Grades* = EBMFPS/91

Schichtunterschiede:
T (–) = 55.0
T (+) = 23.0

Häufigkeiten:
O: 0.047
MS: 0.129
US: 0.153

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 68.0
T (+) = 37.0

Häufigkeiten:
M: 0.130
J: 0.155

US und Jungen verwenden tendenziell mehr restriktive Possessiva als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 1. Grades. In der MS sind es die nach den Korrelationen nicht-verbal wie tendenziell auch verbal intelligenteren Kinder, die mehr Possessiva dieser Art verwenden; in der US fehlen Intelligenzkorrelationen für dieses Maß. Die US-Kinder, die diese Possessiva häufiger verwenden, gehören eher den unteren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Alle Gruppen verwenden diese Form entschieden häufiger als das Original. Außer den Mädchen, die diese Form seltener als die anderen verwenden, gibt es in den Schicht- und Geschlechtsgruppen keine größeren Unterschiede.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Possessiva korrelieren positiv mit adverbiellen F-Sätzen, Konjunktiv und tendenziell mit Nominalisierungen; negativ mit F-Sätzen insgesamt und Entscheidungsfragesätzen, mit transformierten Sätzen, Rede- und Objektsätzen sowie mehrfach eingebetteter Subordination.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen mehrfach eingebetteter Konstruktionen 1. Grades

Innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen verwendet die MS mehr Formen 1. Grades insgesamt. Wir hatten vermutet, daß die MS als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform die mehr komplexen Ausdrücke, wie zum Beispiel Subordination gegenüber Koordination, verwendet. Der höhere Wert für mehrfache Einbettungen 1. Grades kommt in der MS jedoch offenbar vor allem durch Formen der Asyndese und restriktive PP-Formen zustande, wobei die Werte für Subordination, Koordination, restriktive SATZ-Formen und restriktive Adjektive zwischen US und MS nicht differieren. In der MS zeigt sich nur für Asyndese ein positiver Zusammenhang mit dem Intelligenzniveau; die Verwendung von PP-Formen ist in der MS intelligenzunspezifisch, in der US erfordert sie dagegen ein höheres Intelligenzniveau. Asyndese wird von den nach den Testwerten weniger intelligenten US-Kindern häufiger verwendet. Die US gebraucht mehr Possessiva und mehr Nominalisierungen, die innerhalb der US intelligenzunspezifisch, in der MS tendenziell mit einem höheren Intelligenzniveau verbunden sind. In diesen von den Schichtgruppen unterschiedlich bevorzugten und mit unterschiedlichen Intelligenzleistungen verbundenen Ausdrucksformen deutet sich eine Schichtspezifität des sprachlichen Ausdrucks an, die durch die unterschiedliche Richtung der jeweiligen Abweichungen vom Vorlagetext verdeutlicht wird: Die MS verwendet mehr PP-Formen, als im Originaltext enthalten, die US dagegen weniger. Nominalisierungen werden von der MS gleich häufig wie im Originaltext verwendet, von der US dagegen sehr viel häufiger.
Diese sich hier grob abzeichnende Struktur stimmt überein mit der aus der Analyse der zuvor dargestellten Variablenkomplexe entwickelten Behauptung (vgl. 4.1 und 4.2) eines in den Schichten unterschiedlichen Erzählstils, der in der MS als mehr konkret, prozessual, in der US als eher allgemein, resümierend beschrieben wurde. Auf diesem Hintergrund erscheint auch

die insgesamt häufigere Verwendung von mehrfachen Einbettungen 3. Grades in der US bei gleichbleibender Häufigkeit von MEFA1G/89 in US und MS nur konsequent.

4.3.2.4.2 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 2. Grades

Das Untersuchungsziel dieses Variablenkomplexes entspricht dem des vorangegangenen. Die Hypothesen haben hier die gleiche Richtung wie in der Untersuchung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen von mehrfach eingebetteten Konstruktionen 1. Grades.

V_{113}: *Mehrfach eingebettete Subordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFSO/93

Hypothese: Es wurde angenommen, daß die MS eher Subordination als Präsentationsform für mehrfache Einbettungen 2. Grades verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 66.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
O: 0.808
MS: 0.946
US: 1.037

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 48.0
T (+) = 57.0

Häufigkeiten:
M: 0.959
J: 1.024

Der Schichtvergleich erbringt die recht klare Tendenz, daß die US mehr subordinierte Sätze 2. Grades verwendet. Geschlechtsunterschiede sind im Test nicht zu sehen, obwohl die Häufigkeiten auf einen gewissen Unterschied zugunsten der Jungen verweisen.
Die Korrelationen mit den Intelligenzdaten zeigen sowohl für die US als auch für die MS negative Zusammenhänge mit nicht-verbaler Intelligenz, in der MS auch mit verbaler. Die US-Kinder, die mehr EBMFSO/93 verwenden, gehören zudem den unteren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen verwenden häufiger Subordination als Ausdrucksform von Konstruktionen 2. Grades, als dies im Original der Fall ist. Die US-Jungen zeigen den höchsten Wert, alle anderen haben ungefähr gleiche Werte, den niedrigsten Wert erzielen die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Positiv ist für die GG hier der Zusammenhang mit nominalen F-Sätzen, signifikant positiv mit Imperativen, positiv mit transformierten Sätzen, adverbiellen Sätzen insgesamt, signifikant positiv mit mehrfachen Einbettungen 1. Grades, positiv mit nicht-rekonstruierbaren Proformen. Negativ ist der Zusammenhang mit der Anzahl der „Ketten", mit adverbiellen F-Sätzen, restriktiven Konstruktionen insgesamt, konzessiven, modalen und Vergleichssätzen, Maßen für Nominalisierung und Asyndese als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen, mit textverweisenden Koordinatoren und mit rekonstruierbaren Proformen.

V_{115}: *Mehrfach eingebettete Koordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFKO/93

Hypothese: Wir haben vermutet, daß die US eher derartige Koordinationen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 54.0
T (+) = 51.0

Häufigkeiten:
O: 0.808
MS: 0.676
US: 0.768

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 68.0
T (+) = 37.0

Häufigkeiten:
M: 0.890
J: 0.578

Bei vergleichbarer Intelligenz verwendet die US gleich viel Koordination wie die MS. An den Häufigkeiten zeigt sich, daß die US mehr Koordination als die MS gebraucht. Die Mädchen zeigen bei vergleichbarer Intelligenz hier tendenziell mehr Koordination als die Jungen.
Bei den Schichtgruppen sind die Korrelationen mit den Intelligenzmaßen widersprüchlich; in der MS ergeben sich positive Korrelationen mit dem Subtest 7, negative mit dem Subtest 9; in der US negative Zusammenhänge mit dem Subtest 3, positive mit dem Subtest 9. Für beide Schichtgruppen gilt: Je höher die sozialen Straten ihrer Schicht, desto häufiger benutzen Kinder diese Form von Koordination.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Schichtgruppen sowie die Jungen verwenden weniger, die Mädchen mehr Koordination, als im Original enthalten. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFKO/93 korrelieren positiv mit nominalen F-Sätzen, mit Subjektsätzen, der Gesamtzahl der Adverbiale und den lokalen Adverbialen, signifikant positiv mit Appositionen, positiv mit nicht-rekonstruierbaren Proformen; negativ korrelieren sie mit nicht-restriktiven Konstruktionen, Subordination und Adjektiven als Erscheinungsformen von mehrfachen Einbettungen insgesamt.

V_{117}: *Mehrfach eingebettete Asyndese relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFAS/93

Hypothese: Wir haben vorläufig angenommen, daß die MS mehr Asyndese verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 30.5
T (+) = 60.5

Häufigkeiten:
O: 1.038
MS: 0.932
US: 0.915

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 33.0
T (+) = 72.0

Häufigkeiten:
M: 1.055
J: 0.807

In beiden Tests zeigt sich eine recht deutliche Tendenz, daß die MS und die Mädchen mehr Asyndese als Ausdrucksform mehrfacher Einbettungen 2. Grades verwenden.
Die Korrelationen mit den Intelligenzmaßen innerhalb der MS ergeben, daß die nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die eher der UMS angehören, häufiger Asyndese gebrauchen, während dies in der US die tendenziell verbal weniger intelligenten Kinder sind, die jedoch, wenn auch nicht konsistent, eher der OUS angehören.

Abweichungen vom Originaltext: Außer den Mädchen, die etwas mehr Asyndese zeigen, verwenden MS, US und Jungen weniger Asyndese, als im Original enthalten. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Formen der Asyndese korrelieren in der GG positiv mit Präsens, Subjekt- und Objektsätzen, hochsignifikant positiv mit Redesätzen, positiv mit instrumentalen Adverbialen, Kausalsätzen und unverbundenen Sätzen; negativ mit Präteritum, indirekter Rede, Anzahl der Einbettungen 2. Grades und mit Adjektiven als Erscheinungsform von mehrfachen Einbettungen.

V_{119}: *Mehrfach eingebettete Nominalisierungen relativ zur Anzahl der mehrfach eingebetteten Formen 2. Grades* = EBMFNP/93

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS hier eher Nominalisierungen verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 48.0
T (+) = 30.0

Häufigkeiten:
O: 0.115
MS: 0.149
US: 0.183

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 40.0
T (+) = 26.0

Häufigkeiten:
M: 0.151
J: 0.181

Tendenziell verwenden US und Jungen eher Nominalisierungen als Aktualisierungsform mehrfacher Einbettungen 2. Grades, was sich jedoch vor allem an den Häufigkeiten, kaum an den Tests abzeichnet.
In der MS zeigt sich anhand der Korrelationen eine gewisse Tendenz, daß die nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die jedoch im Schulfach Deutsch bessere Noten haben, sprachlich weniger gut gefördert wurden und eher der OMS angehören, mehr Nominalisierungen verwenden. In der US ergeben sich keine Zusammenhänge mit den Maßen für Intelligenz; die korrelativen Zusammenhänge mit den Sozialdaten verweisen in der Tendenz auf eine Zugehörigkeit zur UUS.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden deutlich mehr Nominalisierungen 2. Grades als das Original. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen zusammen mit den MS-Jungen, den bei weitem niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Nominalisierungen stehen in positivem Zusammenhang mit adverbiellen F-Sätzen, Präteritum, Modal- und Vergleichssätzen sowie mit mehrfachen Einbettungen 3. Grades; in negativem Zusammenhang mit Negationen, Präsens und Subordination relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen insgesamt.

Im folgenden Variablenkomplex sollen nun die Ergebnisse für die oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen der mehrfach eingebetteten restriktiven Konstruktionen relativ zu den mehrfachen Einbettungen 2. Grades dargestellt werden. Für alle derartigen Formen gilt, entsprechend ihrer Analyse auf der Ebene der mehrfachen Einbettungen 1. Grades, die provisorische Hypothesenrichtung, daß sie eher von der MS gebraucht werden.

V_{125}: *Mehrfach eingebettete restriktive SATZ-Formen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFSA/93

Schichtunterschiede:
T (–) = 14.0
T (+) = 14.0

Häufigkeiten:
O: 0.077
MS: 0.054
US: 0.049

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 16.0
T (+) = 12.0

Häufigkeiten:
M: 0.041
J: 0.060

Anhand der Tests zeigen sich für dieses Maß weder Schicht- noch Geschlechtsunterschiede.
Die Korrelationen verweisen darauf, daß die Kinder der MS, die für dieses Maß höhere Werte erreichen, eher der UMS angehören. Die entsprechenden US-Kinder gehören eher der UUS an. Wie sich allerdings nur sehr undeutlich an den Daten ablesen läßt, sind die Kinder beider Schichtgruppen verbal wie nicht-verbal weniger intelligent.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen gebrauchen weniger SATZ-Formen 2. Grades als der Vorlagetext. Mit Abstand am häufigsten erscheint diese Form bei den MS-Jungen; die MS-Mädchen verwenden sie überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFSA/93 stehen in positivem Zusammenhang mit Konzessivsätzen, mehrfach eingebetteten restriktiven Adjektiven, nichtrestriktiven Possessiva und textverweisenden Koordinatoren; in negativem Zusammenhang mit der Anzahl der „Ketten", mit Redesätzen sowie adverbiellen Sätzen insgesamt und mit Konditionalsätzen.

V_{127}: *Mehrfach eingebettete Präpositionalphrasen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFPP/93

Schichtunterschiede:
T (–) = 6.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
O: 0.038
MS: 0.108
US: 0.037

sign., one-tailed, p = 0.0253

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 25.5
T (+) = 29.5

Häufigkeiten:
M: 0.082
J: 0.060

Bei vergleichbarer Intelligenz gebrauchen die MS-Kinder signifikant häufiger PP-Formen 2. Grades; obwohl sich anhand der Häufigkeiten ein gewisser Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen abzeichnet, ist der Test ergebnislos.
Die MS-Kinder, die diese Form häufiger verwenden, sind nach den Korrelationen sehr schwach nicht-verbal intelligenter; sie gehören den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an und wurden sprachlich durchweg gut gefördert. Die entsprechenden US-Kinder erweisen sich auf allen drei Intelligenzmaßen als intelligenter; sie wurden sprachlich weniger gefördert und gehören ebenfalls eher den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Außer der US, die ungefähr den gleichen Wert wie das Original zeigt, verwenden alle anderen Gruppierungen mehr PP-Formen dieser Art als der Vorlagetext. Den höchsten Wert erreichen die MS-Jungen, die US-Jungen verwenden diese Form überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFPP/93 korrelieren hochsignifikant positiv mit Entscheidungsfragen, mit Konzessiv- und Modalsätzen sowie SATZ-Formen für mehrfache Einbettungen von Restriktiva; sie korrelieren negativ mit nicht-rekonstruierbaren Proformen.

V_{121}: *Mehrfach eingebettete restriktive Adjektive relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFAJ/93

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 49.0	O: 0.192
T (+) = 42.0	MS: 0.216
	US: 0.232

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 40.0	M: 0.260
T (+) = 65.0	J: 0.193

Bei vergleichbarer Intelligenz ergeben sich für dieses Maß keine Schichtunterschiede. Es ergibt sich ein – wenn auch nur schwacher – Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen.
Die Korrelationen zeigen, daß innerhalb der MS die Kinder, die mehr EBMFAJ/93 verwenden, insgesamt und verbal weniger intelligent sind, daß sie eher den unteren Straten ihrer Schicht angehören. Letzteres trifft auch recht deutlich für die US zu, nur daß diese Kinder hier offenbar verbal intelligenter sind.

Abweichungen vom Originaltext: Außer den Jungen, die ungefähr gleich viele Adjektive wie das Original gebrauchen, verwenden die anderen Gruppierungen mehr Adjektive 2. Grades. Den mit Abstand höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Adjektivformen korrelieren in der GG positiv mit PP- und SATZ-Formen für mehrfache Einbettungen insgesamt, negativ mit Rede-, Subjekt- und Objektsätzen, einfacher Einbettung und Koordination sowie mit Formen der Asyndese als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen insgesamt, negativ mit rekonstruierbaren und allgemeinen Proformen.

V_{123}: *Mehrfach eingebettete restriktive Possessiva relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 2. Grades* = EBMFPS/93

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 50.0	O: 0.077
T (+) = 16.0	MS: 0.270
	US: 0.341

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 43.5	M: 0.315
T (+) = 34.5	J: 0.301

Die US und tendenziell die Mädchen verwenden eher restriktive Possessiva als Ausdrucksformen mehrfacher Einbettungen 2. Grades.
Für dieses Maß sind die Korrelationen innerhalb der MS mit den drei Intelligenzmaßen deutlich positiv; der Zusammenhang mit den Schichtindikatoren ist negativ, mit Sprachfragen ebenfalls, das heißt, daß diese Kinder sprachlich gut gefördert werden. Die US-Kinder, die mehr Possessiva dieser Art verwenden, sind nach den Korrelationen nicht-verbal intelligenter; sie wurden von ihren Eltern tendenziell sprachlich angeregt und gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen verwenden entschieden mehr Possessiva dieser Art als der Vorlagetext. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFPS/93 korrelieren in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", mit restriktiven und nicht-restriktiven Formen insgesamt, mit modalen Adverbialen sowie begründenden Textkoordinatoren; negativ mit transformierten Sätzen, raum-zeitlichen Adverbialen, temporalen Sätzen, hochsignifikant negativ mit mehrfach eingebetteter Subordination, negativ mit argumentativen Textkoordinatoren insgesamt.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen der mehrfachen Einbettungen 2. Grades

Mehrfache Einbettungen 2. Grades werden insgesamt häufiger von der MS und den Jungen verwendet. Diese mehrfachen Einbettungen erscheinen in der MS vor allem in Form von Präpositionalphrase und von Asyndese; tendenziell verwendet die MS auch eher SATZ-Formen für restriktive Konstruktionen 2. Grades. Die in der MS vorwiegend benutzten Ausdrucksformen weisen dabei jedoch keinen deutlichen Zusammenhang mit dem Intelligenzniveau auf. Die US verwendet hier die meisten Possessiva, tendenziell mehr restriktive Adjektiva, was sich jedoch nur an den Häufigkeiten erweist, etwas mehr Nominalisierungen, Subordination und, nur aus den Häufigkeiten ersichtlich, eher Koordination. Nur für die Possessiva zeigen sich hier eindeutige positive Intelligenzkorrelationen, und zwar in der US wie in der MS. Im Bereich der Erscheinungsformen restriktiver Konstruktionen 2. Grades verwendet die MS die tendenziell expliziteren Ausdrucksformen, die jedoch – wie die Korrelationen zeigen – nicht als Ausdruck höherer Intelligenz zu werten sind. Die auch hier auf einen unterschiedlichen Erzählstil verweisende häufigere Verwendung von Asyndese in der MS gegenüber Subordination in der US zeigt für beide Maße in beiden Schichten tendenziell negative Zusammenhänge mit dem Intelligenzniveau.
Eine Bestimmung der Ergebnisse in diesem Bereich durch eine Zuordnung nach Kriterien wie „elaboriert" und „restringiert" erscheint auch hier nicht möglich.

4.3.2.4.3 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades

Dieser folgende Variablenkomplex ist in Analogie zu den beiden vorhergehenden zu verstehen.

V_{129}: *Mehrfach eingebettete Subordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFSO/95

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die MS eher Subordinationen als Aktualisierungsformen von mehrfachen Einbettungen 3. Grades verwendet.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 37.0	O: 3.500
T (+) = 54.0	MS: 3.684
	US: 3.148

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 37.5	M: 2.917
T (+) = 40.5	J: 3.864

Der Schichtvergleich ergibt, daß die MS die Formen 3. Grades tendenziell als subordinierte konstruiert; dies trifft, wie jedoch nur aus den Häufigkeiten und nicht aus dem Test ersichtlich wird, vor allem auf die Jungen zu.

Die Korrelationen für die MS zeigen, daß dieses Maß negativ mit dem verbalen Subtest 1/2, positiv mit dem geometrischen Subtest 7 korreliert. Die MS-Kinder, die hier eher subordinieren, gehören eher der OMS an. Die entsprechenden US-Kinder sind sowohl verbal als auch tendenziell nicht-verbal weniger intelligent bei eher guten Noten im Fach Deutsch.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Jungen verwenden mehr, Mädchen und US weniger Subordination als Ausdrucksform von mehrfachen Einbettungen 3. Grades als das Original. Den absolut höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFSO/95 korrelieren positiv (signifikant) mit Imperativen, mit modalen Hilfsverben, der Gesamtzahl der Platzhalter unter NP, mit der Gesamtzahl der Adverbiale, den lokalen Adverbialen, den mehrfachen Einbettungen und – als deren Erscheinungsform – mit fast allen Maßen für Koordination, mit nicht-rekonstruierbaren Proformen; negativ mit nicht-restriktiven Konstruktionen insgesamt und mit mehrfachen Einbettungen 2. Grades.

V_{131}: *Mehrfach eingebettete Koordinationen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFKO/95

Hypothese: Wir haben vermutet, daß die US hier eher Koordinationen verwendet.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 37.5	O: 2.333
T (+) = 40.5	MS: 2.632
	US: 2.333

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 44.5	M: 2.708
T (+) = 46.5	J: 2.182

Trotz differenter Häufigkeiten zugunsten der MS und der Mädchen zeigen sich bei vergleichbarer Intelligenz weder Schicht- noch Geschlechtsunterschiede.
Dieses Maß korreliert innerhalb der MS deutlich positiv mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz sowie mit Schichtindikatoren. Die US-Kinder, die hier eher Koordinationen verwenden, sind nach den statistischen Daten verbal intelligenter, dagegen nicht-verbal tendenziell weniger intelligent, sie gehören eindeutig den oberen sozialen Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: MS und Mädchen verwenden etwas mehr, Jungen und US tendenziell gleich viele Koordinationen wie das Original. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFKO/95 korrelieren positiv (signifikant) mit der Anzahl der „Ketten", den modalen und lokalen Adverbialen, mit Subordinationen 3. Grades (signifikant), mit Asyndese 3. Grades (signifikant) sowie mit nicht-rekonstruierbaren Proformen; negativ mit Passiv, temporalen Adverbialen und Adjektiven als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen.

V_{133}: *Mehrfach eingebettete Formen der Asyndese relativ zur Anzahl der Einbettungen 3. Grades* = EBMFAS/95

Hypothese: Wir haben ad hoc angenommen, daß die MS mehr Asyndese gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 43.0
T (+) = 48.0

Häufigkeiten:
O: 4.500
MS: 3.632
US: 2.778

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 69.5
T (+) = 35.5

Häufigkeiten:
M: 3.208
J: 2.778

Obwohl die Häufigkeiten einen stärkeren Gebrauch der Asyndese in der MS bestätigen, zeigt sich kein Schichtunterschied im Test. Jungen verwenden bei vergleichbarer Intelligenz eher Asyndese 3. Grades als Mädchen.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen einen positiven Zusammenhang mit den drei Intelligenzmaßen sowie mit Schichtindikatoren. In der US ist der Intelligenzzusammenhang nur durch Subtests repräsentiert, von denen ein verbaler Subtest einen positiven, ein wichtiger nicht-verbaler Subtest jedoch einen negativen Zusammenhang mit Asyndese anzeigt.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- wie Geschlechtsgruppen zeigen geringere Werte für Asyndese 3. Grades als das Original. Den mit Abstand höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFAS/95 stehen in positivem Zusammenhang mit der Anzahl der „Ketten" (hochsignifikant), mit Subjekt-, Objekt-, Redesätzen, modalen Adverbialen, mit mehrfacher Einbettung, Koordination und Possessiv-Formen als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades und relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen; in negativem Zusammenhang mit Passiv, instrumentalen Adverbialen, temporalen und raum-zeitlichen Adverbialen, Subordination relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen und mit einfacher Koordination von Sätzen.

V_{135}: *Mehrfach eingebettete Nominalisierungen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFNP/95

Hypothese: Wir haben angenommen, daß Nominalisierungen eher von der MS verwendet werden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 22.0
T (+) = 23.0

Häufigkeiten:
O: 0.500
MS: 0.579
US: 0.556

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 35.0
T (+) = 10.0

Häufigkeiten:
M: 0.458
J: 0.682

Bei vergleichbarer Intelligenz werden hinsichtlich des Gebrauchs von Nominalisierungen 3. Grades keine Schichtunterschiede sichtbar; im Geschlechtsvergleich zeigt sich ein tendenzieller Unterschied zugunsten der Jungen.
Die Korrelationen mit den Intelligenzmaßen ergeben ein uneinheitliches Bild: Innerhalb der MS kann man aus den Korrelationen mit den Schulnoten schließen, daß diese Kinder in den sprachlichen Leistungen eher gut sind; je höher ihre soziale Schicht, desto häufiger ist die Verwendung von Nominalisierungen 3. Grades. In der US zeigen sich – außer positiven Korrelationen mit dem nicht-verbalen Subtest 3 und negativen mit dem verbalen Subtest 5 – ledig-

lich mit den Sozialdaten Zusammenhänge, nach denen diejenigen Kinder, die den untersten Straten ihrer Schicht angehören, häufiger derartige Nominalisierungen gebrauchen.

Abweichungen vom Originaltext: MS, US und Jungen gebrauchen mehr, Mädchen dagegen weniger Nominalisierungen als Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen 3. Grades als das Original. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFNP/95 korrelieren positiv mit adverbiellen F-Sätzen, restriktiven Konstruktionen insgesamt, modalen Adverbialen und Possessiva als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen; negativ mit Negationen, temporalen und raum-zeitlichen Adverbialen und mit Subordination als Repräsentationsform mehrfacher Einbettungen.

Im folgenden werden die Untersuchungsergebnisse für oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen der mehrfach eingebetteten restriktiven Konstruktionen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades dargestellt. Für diesen Variablenkomplex haben wir vorläufig angenommen, daß die MS diese Formen häufiger gebraucht.

V_{141}: *Mehrfach eingebettete restriktive SATZ-Formen relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFSA/95

Schichtunterschiede:
T (–) = 6.0
T (+) = 15.0

Häufigkeiten:
O: 0.333
MS: 0.211
US: 0.148

N = 6

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 17.0
T (+) = 4.0

Häufigkeiten:
M: 0.125
J: 0.227

Der Schichtvergleich zeigt trotz sehr geringem N eine gewisse Tendenz, daß die MS mehr Einbettungen des Typus SATZ relativ zur Anzahl der von ihr überhaupt verwendeten Einbettungen 3. Grades verwendet. Aus dem Geschlechtsvergleich ergibt sich, daß dies auf die Jungen zutrifft.
Die Korrelationen innerhalb der MS erbringen lediglich, daß die MS-Kinder, die diese Ausdrucksform häufiger verwenden, eher den unteren Straten ihrer Schicht angehören; gleiches gilt für die US-Kinder.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger SATZ-Formen, als im Original enthalten sind. Den höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen, die diese Form überhaupt nicht verwenden.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFSA/95 korrelieren positiv mit restriktiven Konstruktionen insgesamt, mit Modalsätzen, (signifikant) positiv mit Konzessivsätzen, mit verschiedenen Maßen für PP als Ausdrucksform mehrfacher Einbettungen insgesamt und verschiedenen Grades sowie mit unverbundenen Sätzen; negativ mit Kausalsätzen, Konditionalsätzen, relationalen Sätzen insgesamt und mit einfacher Koordination.

V_{143}: *Mehrfach eingebettete restriktive PP relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFPP/95

Schichtunterschiede:
T (–) = 3.0
T (+) = 33.0

Häufigkeiten:
O: 0.167
MS: 0.421
US: 0.111

sign., one-tailed, p = 0.0195

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 22.0
T (+) = 14.0

Häufigkeiten:
M: 0.250
J: 0.227

Die MS verwendet signifikant häufiger als die US PP-Formen als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades; die Jungen gebrauchen diese Formen tendenziell häufiger, was sich im Test nur sehr schwach, an den Häufigkeiten aber deutlicher abzeichnet.
Die für die MS errechneten Korrelationen machen klar, daß die MS-Kinder, die eher PP-Formen benutzen, verbal und tendenziell nicht-verbal intelligenter sind; sie gehören eher der OMS an. Die entsprechenden US-Kinder sind, was sich hier noch deutlicher zeigt, verbal und auch nicht-verbal intelligenter; sie gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: MS, Mädchen und Jungen verwenden mehr, die US dagegen weniger PP-Formen dieser Art, als vom Original vorgegeben sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, die US-Jungen verwenden diese Ausdrucksform gar nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFPP/95 korrelieren positiv mit Entscheidungsfragen, modalen Adverbialen, Modalsätzen, einfacher Einbettung, Koordination und Asyndese 3. Grades sowie mit SATZ-Formen 3. Grades; negativ mit raum-zeitlichen Adverbialen und temporalen Textkoordinatoren.

V_{137}: *Mehrfach eingebettete restriktive Adjektive relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFAJ/95

Schichtunterschiede:
T (–) = 27.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
O: 0.833
MS: 0.842
US: 0.704

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 58.0
T (+) = 20.0

Häufigkeiten:
M: 0.792
J: 0.727

Es zeigt sich kein Schichtunterschied im Test, obwohl die MS in den Häufigkeiten höhere Werte aufweist. Der Geschlechtsvergleich erbringt einen recht deutlichen Hinweis darauf, daß die Jungen mehr Adjektive dieser Art verwenden.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen nur, daß die MS-Kinder, die für dieses Maß höhere Werte aufweisen, im Rechnen schlechter beurteilt werden; die US-Kinder schneiden hier dagegen auf allen drei Intelligenzindikatoren und im Wortschatztest besser ab; sie gehören eher den höheren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Außer der MS, die etwas mehr restriktive Adjektive dieser Art verwendet, gebrauchen die anderen Gruppierungen etwas seltener derartige Formen, als

im Original enthalten sind. Den mit Abstand höchsten Wert erreichen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBMFAJ/95 korrelieren in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", mit F-Sätzen, modalen Adverbialen, mehrfachen Einbettungen insgesamt, deutlich positiv mit Possessiva als Ausdruck mehrfacher Einbettungen; negativ mit direktiven und raum-zeitlichen Adverbialen, einfacher Koordination, argumentativen Textkoordinatoren und allgemeinen Proformen.

V_{138}: *Mehrfach eingebettete restriktive Possessiva relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen 3. Grades* = EBMFPS/95

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 40.5	O: 0.333
T (+) = 25.5	MS: 1.053
	US: 1.037

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 53.5	M: 0.958
T (+) = 24.5	J: 1.136

US und Jungen verwenden tendenziell mehr Possessiva 3. Grades.
Die Korrelationen für dieses Maß beziehen sich in der MS-Gruppe nur auf die Bewertung der Schulleistungen; die Zusammenhänge weisen bei den Kindern, die Possessiva 3. Grades häufiger verwenden, im verbalen Bereich auf größere, im nicht-verbalen dagegen auf geringere Leistungen hin. Die Kinder der US werden hier dagegen – wie die statistischen Zusammenhänge zeigen – sowohl im verbalen als auch im nicht-verbalen Bereich schulischer Leistungen positiv beurteilt; sie gehören eher der OUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Alle Gruppierungen verwenden entschieden häufiger Possessiva als Ausdrucksformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades als das Original. Den höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Diese Possessivformen korrelieren in der GG signifikant positiv mit der Anzahl der „Ketten" und mit modalen Adverbialen, positiv mit restriktiven Konstruktionen insgesamt, hochsignifikant positiv mit Koordination, Asyndese, Nominalisierungen und Adjektiven 3. Grades, positiv mit unverbundenen Sätzen, nicht-restriktiven SATZ-Formen, nicht-restriktiven Adjektiven und begründenden Textkoordinatoren; negativ mit direktiven und raum-zeitlichen Adverbialen, signifikant negativ mit Subordination 1. Grades, negativ mit Subordinationen als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen insgesamt, mit einfacher Koordination und argumentativen Textkoordinatoren.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades

Im Bereich der mehrfachen Einbettungen 3. Grades ergibt sich nur bei relativ wenigen Variablen ein Schichtunterschied.
Von den Kindern der MS und der US mit vergleichbarer Intelligenz werden folgende Formen mit gleicher Häufigkeit verwendet: Koordination, Asyndese, Nominalisierungen und restriktive Adjektive; dabei werden Koordination und Asyndese tendenziell von den eher intelligenteren Kindern benutzt. Nominalisierungen werden in der US tendenziell unabhängig von der

Höhe des Intelligenzniveaus, in der MS von den eher intelligenteren Kindern, restriktive Adjektive von den in beiden Schichten weniger intelligenten Kindern häufiger gebraucht.
Schichtunterschiede sind hinsichtlich der Variablen Subordination, Possessiva, PP-Formen und tendenziell auch der restriktiven SATZ-Formen als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 3. Grades nachzuweisen.
Die MS verwendet als Ausdrucksform mehrfacher Einbettungen 3. Grades eher Subordination, signifikant häufiger PP- und etwas häufiger SATZ-Formen; die US wählt in diesem Bereich vor allem possessive Formen. Subordinationen, bei den anderen Maßen eher von der US gebraucht, werden hier von den nach den Testwerten verbal zwar intelligenteren, nicht-verbal jedoch weniger intelligenten Kindern der MS verwendet; die US-Kinder, die hier eher subordinieren, sind verbal und nicht-verbal weniger intelligent. PP- und possessive Formen zeigen in beiden Schichten tendenziell positive Zusammenhänge mit der Höhe des Intelligenzniveaus.
Im Rahmen der Einbettungen 3. Grades diskriminiert nur der unterschiedliche, höhere Intelligenz in beiden Schichten erfordernde Gebrauch von Possessiva (US) und PP-Formen (MS) die Schichtgruppen. Diesen unterschiedlichen Sprachgebrauch kann man hier nur auf der formalen Ebene als einen in der MS tendenziell strukturell komplexeren, expliziteren Sprachgebrauch beschreiben; welche inhaltliche Relevanz sich hinter diesen Formen verbirgt, kann erst durch Rekurs auf die Textinhalte ermittelt werden.
So kann auch für diesen Bereich eine Dichotomisierung in „elaborierte" oder „restringierte" Sprechweise nicht aufrechterhalten werden.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen, bezogen auf die Tiefe der Einbettungen

Innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen 1. Grades verwendet die MS mehr Asyndese und PP-Formen, die US eher Nominalisierungen und possessive Formen. Hinsichtlich aller übrigen Variablen ergeben sich hier bei vergleichbarer Intelligenz keine Schichtunterschiede. Das gleiche Ergebnis zeichnet sich für die oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 2. Grades ab. Innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen 3. Grades unterscheiden sich MS und US durch häufigeren Gebrauch von Subordination in der MS (während sich bei den anderen Maßen für Subordination ein tendenzieller Vorsprung der US abzeichnet), im Bereich der restriktiven Konstruktionen durch häufigere SATZ- und PP-Formen in der MS, wobei die US eher Possessiva verwendet.
Als durchgängig schichtdiskriminierendes Merkmal im Rahmen der oberflächenstrukturellen Realisierung von mehrfachen Einbettungen verschiedenen Grades fungieren die Variablen Asyndese sowie PP- und tendenziell SATZ-Formen für die MS, Possessiva und tendenziell Nominalisierungen für die US. Formen der Asyndese und PP für mehrfache Einbettungen verschiedenen Grades werden in der MS von den tendenziell intelligenteren Kindern verwendet, Possessiva von den tendenziell verbal und nicht-verbal intelligenteren Kindern der US benutzt, die Verwendung von Nominalisierungen ist in der US intelligenzunspezifisch.
Die Analyse der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen unterschiedlich tief eingebetteter Formen in Satzkomplexen zeigt einen offenbar schichtenspezifischen Unterschied, den wir jedoch zunächst nur unter strukturellem und vielleicht kommunikativ relevantem Gesichtspunkt der größeren Explizitheit der Ausdrucksformen in der MS deuten können, wobei die häufigere Verwendung von Nominalisierungen in der US als Anpassung an die Formen des Originaltextes zu interpretieren wäre. Die Bedeutung dieser Formen, besonders die der Possessiva, die in der US häufiger gebraucht werden, muß jedoch an inhaltlichen Zusammenhängen überprüft werden; nur so können diese eine gewisse Aussagekraft gewinnen.
Ein tendenziell ähnliches Bild zeigt die Analyse der nicht-restriktiven Formen und ihrer oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen: Die Adjektive erbringen hier, wie auch in den anderen Bereichen, keinen Unterschied; gleiches gilt für die hier verwendeten PP-Formen. Für

die US zeigen sich insgesamt keine Präferenzen in den Äußerungsformen nicht-restriktiver Konstruktionen. Possessive und SATZ-Formen werden hier gleichermaßen häufiger von der MS verwendet, possessive Formen von den eher verbal wie nicht-verbal intelligenteren Kindern der MS, SATZ-Formen von den weniger intelligenten. Bezogen auf die anderen oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen heißt dies, daß die MS possessive Formen eher als beiläufige Form mit dem Ziel zusätzlicher Information verwendet und nicht im Sinne eingrenzender Spezifizierungen wie die US.
Insgesamt zeigt sich bis jetzt, daß bei einer relativ differenzierten Analyse von Satzkomplexität die Bernsteinschen Hypothesen und Befunde weder bestätigt werden, noch für die hier gewonnenen recht geringen Unterschiede in der Sprechweise der MS und US in dieser Testsituation andere als höchst vorläufige Interpretationen erbracht werden können, sofern sie sich auf einer formalen und daher in diesem theoretischen Rahmen immer doppeldeutigen Erklärungsebene bewegen.

4.3.2.5 Einfache Einbettungen und ihre oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen

4.3.2.5.1 Einfache Einbettungen

V_{71}: *Einfache Einbettungen insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"* = EINBEF/1

Hypothese: Entsprechend den bisherigen Untersuchungen über die größere Fähigkeit der MS, Sätze als subordinierte und in ganzen Komplexen gegliederte zu organisieren, haben wir vermutet, daß die US in der Textwiedergabe eher einen prozessualen Erzählstil verwendet, daß sie also eher unverbundene Konstruktionen wählt, und wenn syntaktisch abhängige Konstruktionen, dann nur solche, die nicht mehr als einen Satz zu einem anderen in eine bestimmte formale Beziehung setzen; das heißt, wir gingen davon aus, daß die MS häufiger Satzkomplexe mit hochorganisierter syntaktischer Strukturierung formuliert, die US dagegen nur seltener, und wenn, dann nur weniger komplex gegliederte Formen. Für dieses Maß haben wir daher angenommen, daß Sätze 1. Grades, denen keine weiteren Grades folgen, eher von der US verwendet werden.

Schichtunterschiede:
T (–) = 85.0
T (+) = 20.0

Häufigkeiten:
O: 0.079
MS: 0.160
US: 0.120

sign., two-tailed, P = 0.0413

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 29.5
T (+) = 75.5

Häufigkeiten:
M: 0.132
J: 0.148

Entgegen der Hypothesenrichtung zeigt sich, daß die MS und die Jungen eher einfach eingebettete Formen verwenden. Innerhalb der MS benutzen die zu Hause sprachlich geförderten Kinder, die innerhalb ihrer Schicht niedriger rangieren, ihr zumindest nicht konsistent angehören, mehr einfache Einbettungen. In der US sind dies die nach den Testwerten eindeutig verbal und nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die in ihrer Schicht niedriger rangieren, sprachlich jedoch eher gefördert werden.

Abweichungen vom Originaltext: MS, US, Mädchen und Jungen verwenden mehr einfache Einbettungen, als im Original vorgegeben sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Einfache Einbettungen stehen in positivem Zusammenhang mit Entscheidungsfragen, Subjekt-, Vergleichs- und Modalsätzen, mit einfach eingebetteter Asyndese (signifikant), mit mehrfach eingebetteten PP-Formen; in negativem Zusammenhang mit Passiv, temporalen Adverbialen, mehrfacher Einbettung und allgemeinen Proformen.

Die Testergebnisse bestätigen die zuvor des öfteren formulierte Behauptung eines in der MS und US unterschiedlichen Erzählstils, der in der MS von der Höhe des Intelligenzniveaus tendenziell unabhängig ist. Die US-Kinder, die sich bei der Konstruktion von Satzkomplexen eher von dem Stil der Vorlage entfernen, sind nach den statistischen Daten weniger intelligent. Dies muß mit der unterschiedlichen Motivierung durch die Testsituation und – hinsichtlich des stärkeren Gebrauchs von Satzkomplexen in der US – mit einer tendenziell besseren Gedächtnisleistung (höhere nicht-verbale Intelligenz) sowie einer unterschiedlichen Interpretation des Sprecher-Hörer-Verhältnisses in dieser Situation zusammenhängen.

4.3.2.5.2 Oberflächenstrukturelle Erscheinungsformen einfacher Einbettungen

Für diesen Komplex der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen haben wir wieder angenommen, daß die MS eher Subordination und Nominalisierungen benutzt, weil diese strukturen schwierigere Formen zu sein scheinen, und daß Koordination eher von der US gebraucht wird. Hinsichtlich der Verwendung von Asyndese und der unterschiedlichen Erscheinungsformen restriktiver Konstruktionen sowie der Appositionen gehen wir vorläufig davon aus, daß sie eher von der MS benutzt werden. Im folgenden werden die jeweiligen Hypothesenrichtungen nicht mehr eigens aufgeführt.

V_{73}: *Einfach eingebettete Subordinationsformen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFSO/71

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 45.5	O: 0.455
T (+) = 45.5	MS: 0.602
	US: 0.581

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 56.5	M: 0.596
T (+) = 48.5	J: 0.590

Weder im Schicht- noch im Geschlechtsvergleich zeigt sich bei vergleichbarer Intelligenz ein Unterschied in der Verwendung von Subordination. Die Häufigkeiten verweisen darauf, daß die MS tendenziell mehr Subordinationen im Rahmen der einfachen Einbettungen verwendet.
In der MS ergeben sich keine Korrelationen mit Intelligenzmaßen, die Schulnoten in den sprachlichen Fächern deuten jedoch einen positiven Zusammenhang mit verbaler Intelligenz an. Die MS-Kinder, die mehr Subordinationen in diesem Bereich verwenden, entstammen eindeutig den unteren Straten ihrer Schicht. Bei der US korrelieren die Gesamtleistung im Intelligenztest und vor allem die verbale Intelligenz sowie die Leistungen im Wortschatztest positiv mit dieser Variablen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen mehr einfach eingebettete Subordinationsformen als das Original. Den höchsten Wert erzielen die MS-Mädchen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBEFSO/71 korrelieren positiv mit Objektsätzen, instrumentalen und temporalen Adverbialen und textverweisenden Koordinatoren; negativ mit einfach eingebetteter Koordination, mit Appositionen, mit mehrfach eingebetteter Subordination 3. Grades und adversativen Textkoordinatoren.

V_{75}: *Einfach eingebettete Koordinationen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFKO/71

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 4.0	O: 0.091
T (+) = 17.0	MS: 0.016
	US: 0.043

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 10.0	M: 0.020
T (+) = 11.0	J: 0.034

Entsprechend der Vermutung verwendet die US im Bereich der einfach eingebetteten Formen mehr Koordination. Der Geschlechtsvergleich ist für dieses Maß ergebnislos.
Die Korrelationen zeigen, daß mit steigender Verwendung dieser Form innerhalb der MS die verbale Intelligenz tendenziell steigt, die nicht-verbale tendenziell fällt. In der US ist mit dem Ansteigen der Häufigkeiten für EBEFKO/71 ein Ansteigen von verbaler und auch nicht-verbaler Intelligenz verbunden.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger EBEFKO/71, als im Original enthalten. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, die MS-Mädchen verwenden diese Form überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBEFKO/71 korrelieren positiv mit mehrfachen Einbettungen, mit adversativen Textkoordinatoren, negativ mit einfacher Einbettung, subordinierter einfacher Einbettung und mit der Gesamtzahl der argumentativen Textkoordinatoren.

V_{77}: *Einfach eingebettete Asyndese relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFAS/71

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
N = 3;	O. 0.000
T ist wegen zu geringem N	MS: 0.016
nicht zu benutzen	US: 0.011

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
N = 3;	M: 0.010
T ist wegen zu geringem N	J: 0.017
nicht zu benutzen	

Wegen zu seltener Verwendung dieser Ausdrucksform kann keine Signifikanzprüfung vorgenommen werden. Die Häufigkeiten zeigen keinen großen Unterschied in der Verwendung von Asyndese. Die Intelligenzkorrelationen verweisen darauf, daß diejenigen Kinder, die mehr Asyndese verwenden, nach den statistischen Daten nicht-verbal weniger intelligent sind; dies gilt für die MS und die US.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden ungefähr gleich viele Formen der Asyndese, die im Original allerdings überhaupt nicht vorkommen. Am häufigsten werden diese Formen von den US-Jungen gebraucht, die US-Mädchen verwenden sie überhaupt nicht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBEFKO/71 korrelieren in der GG positiv mit Entscheidungsfragen, mit einfacher Einbettung, mehrfachen Einbettungen 2. Grades, mit mehrfach eingebetteten Subordinations- und PP-Formen; negativ mit temporalen Adverbialen.

V_{87}: *Einfach eingebettete Appositionen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = APPOST/71

Schichtunterschiede:
T (–) = 52.0
T (+) = 53.0

Häufigkeiten:
O: 0.273
MS: 0.130
US: 0.194

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 42.0
T (+) = 49.0

Häufigkeiten:
M: 0.182
J: 0.137

Vergleichbar intelligente Kinder sowohl der Schicht- als auch der Geschlechtsgruppen zeigen keinen Unterschied in der Verwendung von Appositionen (vgl. dagegen Lawton, 1970, S. 150, der einen etwas häufigeren Gebrauch von Appositionen in der MS konstatiert). In der MS ist nach den Korrelationen mit zunehmendem Gebrauch von Appositionen ein Ansteigen der verbalen und der nicht-verbalen Intelligenzleistungen in den Subtests 5 und 7 verbunden, was sich aber nicht in den entsprechenden Schulnoten ausdrückt; der Zusammenhang mit Schichtindikatoren ist hier ebenfalls positiv. In der US verwenden dagegen die vor allem nicht-verbal weniger intelligenten Kinder mehr Appositionen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen weniger Appositionen als das Original. Den höchsten Wert, der den des Originals übertrifft, zeigen die US-Mädchen, den bei weitem niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Appositionen korrelieren positiv mit Subjektsätzen, mit der Gesamtzahl der Adverbiale, mit lokalen Adverbialen, mehrfachen Einbettungen und Koordination als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen; negativ (hochsignifikant) mit einfach eingebetteter Subordination, negativ mit mehrfachen Einbettungen 2. Grades.

Die oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen einfach eingebetteter restriktiver Konstruktionen sollen nun im folgenden Variablenkomplex dargestellt werden.

V_{79}: *Einfach eingebettete restriktive SATZ-Formen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFRS/71

Schichtunterschiede:
N = 2;
T ist wegen zu geringem N nicht zu benutzen

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.016
US: 0.000

Geschlechtsunterschiede:
N = 2;
T ist wegen zu geringem N nicht zu benutzen

Häufigkeiten:
M: 0.010
J: 0.009

Testergebnisse sind wegen zu geringem N nicht vorhanden; die Häufigkeiten zeigen einen relativ deutlichen Schichtunterschied zugunsten der MS, die Geschlechtsgruppen unterscheiden sich in diesem Bereich nicht.
Korrelationen mit EBEFRS/71 liegen, da die US diese Form überhaupt nicht verwendet, nur für die MS vor: Sie verweisen hier auf einen negativen Zusammenhang mit allen drei Intelligenzmaßen, auf einen positiven mit der Schichtzugehörigkeit eines Großvaters und mit verschiedenen Sprach- und Kommunikationsfragen, was auf eine geringe sprachliche Förderung im Elternhaus schließen läßt.

Abweichungen vom Originaltext: Die US gebraucht ebenso wie der Originaltext keine EBEFRS/71; die häufigere Verwendung in der MS kommt offenbar nur durch einzelne Individuen zustande; dies sind die Vpn 110, 129, 201 und 809, die nach den statistischen Daten einen vergleichsweise geringeren Intelligenzwert aufweisen. Innerhalb der MS zeigen die Mädchen den höchsten Wert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Einfach eingebettete restriktive SATZ-Formen korrelieren in der GG positiv mit Imperativ, Passiv, transformierten Sätzen, mit Temporalsätzen (signifikant), mit nicht-restriktiven SATZ-Formen, indirekter Rede und rekonstruierbaren Proformen; negativ mit direktiven Adverbialen und relationalen Adverbialsätzen insgesamt.

V_{85}: *Einfach eingebettete restriktive PP-Formen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBERPP/71

Schichtunterschiede:
N = 5;
T ist wegen zu geringem N nicht zu benutzen

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.024
US: 0.032

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 12.0
T (+) = 9.0

Häufigkeiten:
M: 0.020
J: 0.034

Die Tests für den Schicht- und für den Geschlechtsvergleich sagen aufgrund des zu geringen N nichts aus. Anhand der Häufigkeiten zeigt sich, daß die US und die Jungen tendenziell mehr PP-Formen dieser Art verwenden.
Für die MS-Kinder, die diese Ausdrucksform häufiger verwenden, läßt sich anhand der Korrelationen mit den Intelligenztestwerten und mit den Sozialdaten nur aussagen, daß sie ihrer Schicht nicht konsistent angehören. Für die entsprechenden Kinder der US zeichnet sich ein negativer Zusammenhang mit dem Intelligenzsubtest 4 und dem Wortschatztest ab; sie gehören eher den unteren sozialen Straten ihrer Schicht an, doch wurden sie von ihren Eltern sprachlich recht gut gefördert.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden mehr PP-Formen dieser Art, als im Original vorgegeben sind. Den bei weitem höchsten Wert zeigen die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EBERPP/71 korrelieren positiv mit präpositionalen Adverbialen, Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Adjektive und SATZ-Formen; negativ mit Imperativen, Redesätzen, temporalen Adverbialen, mit der Gesamtzahl der adverbiellen Sätze, der Vergleichs- und Modalsätze, mit einfacher und mehrfacher Einbettung insgesamt.

Die Zusammenfassung der Variablen „einfach eingebettete SATZ-Formen" und „einfach eingebettete PP-Formen" erbringt im Test ebenfalls keinen Schicht- oder Geschlechtsunterschied. Die Häufigkeiten zeigen, daß die MS und die Jungen eher diese Ausdrucksformen restriktiver Konstruktionen relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen gebrauchen, die im Original überhaupt nicht erscheinen. Die MS und die US-Kinder, die diese Formen eher verwenden, werden nach den statistischen Daten vor allem im verbalen Bereich schlechter beurteilt, die US-Kinder gehören zudem eher den unteren Straten ihrer Schicht an.

V_{81}: *Einfach eingebettete restriktive Adjektive relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFRA/71

Schichtunterschiede:
T (–) = 20.5
T (+) = 57.5

Häufigkeiten:
O: 0.182
MS: 0.130
US: 0.075

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 43.5
T (+) = 22.5

Häufigkeiten:
M: 0.081
J: 0.128

Bei vergleichbarer Intelligenz verwenden die MS-Kinder tendenziell eher einfach eingebettete restriktive Adjektive. Diese Formen werden tendenziell häufiger von den Jungen gebraucht. Positive Korrelationen ergeben sich für die MS mit allen drei Intelligenzmaßen und mit der Einkommenshöhe der Eltern. Innerhalb der US korreliert dieses Maß negativ mit verbaler Intelligenz und den Leistungen im Wortschatztest; je häufiger diese Form verwendet wird, desto schlechter sind die Schulnoten in den sprachlichen Fächern und im Rechnen.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden weniger einfach eingebettete restriktive Adjektive, als im Original enthalten. Den bei weitem höchsten Wert erreichen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Dieses Maß korreliert positiv mit Modalsätzen, Nominalisierungen 3. Grades und unverbundenen Sätzen; negativ mit nominalen F-Sätzen, Negationen, transformierten Sätzen und mehrfacher Einbettung insgesamt.

V_{83}: *Einfach eingebettete restriktive Possessiva relativ zur Anzahl der einfachen Einbettungen* = EBEFRP/71

Schichtunterschiede:
T (–) = 28.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.065
US: 0.065

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 17.0
T (+) = 28.0

Häufigkeiten:
M: 0.081
J: 0.051

Im Schichtvergleich ergibt sich für diese Ausdrucksform kein Unterschied, der Geschlechtsvergleich erbringt eine nur äußerst schwache Tendenz, daß diese Form eher von den Mädchen verwendet wird.
Innerhalb der US zeig sich für dieses Maß ein negativer Zusammenhang mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz, in der MS nur eine negative Korrelation mit dem Wortschatztest und dem verbalen Intelligenzsubtest 5.

Abweichungen vom Originaltext: Possessiva dieser Art erscheinen nicht im Original; MS, US und Jungen verwenden sie ungefähr gleich häufig. Die Mädchen, vor allem die aus der MS, verwenden diese Form häufiger, am seltensten wird sie von den MS-Jungen gebraucht.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Restriktive Possessiva dieser Art korrelieren in der GG positiv mit direktiven Adverbialen; negativ mit Objektsätzen, einfach eingebetteter Subordination und mehrfachen Einbettungen 3. Grades.

Zusammenfassung der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen einfacher Einbettungen

US und MS unterscheiden sich in diesem Bereich folgendermaßen: Die US verwendet Koordination sowie PP-Formen und tendenziell Appositionen häufiger, während dies in der MS für Adjektive und SATZ-Formen gilt, wobei Adjektive in der MS von den verbal und nicht-verbal intelligenteren, SATZ von den verbal und nicht-verbal weniger intelligenten Kindern gebraucht werden. Koordinationen werden in der US von den verbal und nicht-verbal intelligenteren, PP-Formen von den verbal und nicht-verbal weniger intelligenten Kindern benutzt. Die Geschlechtsgruppen unterscheiden sich durch häufigere Verwendung von Possessiva bei den Mädchen gegenüber häufigerer Verwendung von Koordination, Adjektiven und PP-Formen bei den Jungen, wobei die von den Jungen bevorzugten Formen in negativem Zusammenhang mit Intelligenz stehen; die Verwendung von Possessiva ist bei den Mädchen intelligenzunspezifisch.
Im Bereich der einfachen Einbettungen haben sich die vorläufigen Hypothesen, daß die MS eher zu komplexer verbaler Planung aktiv fähig wäre und in diesem Rahmen die expliziteren Ausdrucksformen verwendet, nicht bestätigt. Der Bereich der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen ist in diesem Zusammenhang wahrscheinlich deshalb so wenig differenziert, weil einfache Einbettungen insgesamt selten verwendet wurden. Diese Ergebnisse verweisen wiederum darauf, daß die jeweilige Situationsdefinition einen offenbar prägenden, jedoch nicht immer in der gleichen Richtung voraussagbaren Einfluß auf die Verbalisierungsformen hat.
Insgesamt zeigt sich für den Bereich der Strukturierung von Satzkomplexen, daß sie innerhalb der Schichten ein anderes als das bisher gezeichnete Bild ergeben. Das heißt aber, daß sich schichtenspezifische, als intelligenzunabhängig eingestufte Sprachstile nicht so sehr im Bereich der syntaktischen, also vorwiegend formal definierbaren, Formen der verbalen Planung – unabhängig von schrift- oder umgangssprachlichen Situationen – nachweisen lassen, sondern eher im Bereich des sprachlichen Ausdrucks von sozialer Wahrnehmung und des Ausdrucks von Interaktionsbeziehungen. Dies versuchten wir – wenn auch nur ungenügend – im ersten Komplex dieser Untersuchung zu zeigen: Die unmittelbare Situationsdefinition spielt offenbar eine entscheidende Rolle.

4.3.2.6 Formen der Strukturierung von Textzusammenhängen

V_{161}: *Argumentative Textkoordinatoren insgesamt relativ zur Anzahl der „Ketten"* = TKARGS/1

Hypothese: Diese Variable mißt die Anzahl der Formen, die die Funktion haben, Zusammenhänge innerhalb des Textes zu markieren, die über die Satzgrenze hinausgehen und sich auf Konzepte wie zum Beispiel „Voraussetzung – Behauptung", auf temporale, adversative und ähnliche Zusammenhänge beziehen. Wir sind davon ausgegangen, daß die MS eher in der Lage ist, die formale Kohärenz eines Textes anhand derartiger Ausdrucksformen deutlich zu machen.

Schichtunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 65.0	O: 0.264
T (+) = 40.0	MS: 0.370
	US: 0.394

Geschlechtsunterschiede:	*Häufigkeiten:*
T (–) = 34.5	M: 0.406
T (+) = 70.5	J: 0.359

US und Mädchen verwenden häufiger derartige argumentative Textkoordinatoren.
Dieses Maß korreliert innerhalb der MS negativ mit nicht-verbaler Intelligenz, positiv mit einer Reihe von Sprachfragen, das heißt mit Maßen für geringe sprachliche Förderung im Elternhaus. In der US verwenden die sowohl verbal als auch nicht-verbal weniger intelligenten Kinder, die sprachlich eher weniger gefördert wurden, im Wortschatztest schlechter abschneiden und eher der UUS angehören, häufiger TKARGS/1.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen gebrauchen entschieden mehr derartige Formen als der Vorlagetext. Den absolut höchsten Wert zeigen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: Dieses Maß korreliert in der GG positiv mit nominalen F-Sätzen, Imperativen, Subjektsätzen, raum-zeitlichen Adverbialen, mit Subordination als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen, mit einfacher Koordination (signifikant) und mit temporalen Textkoordinatoren; negativ mit restriktiven Konstruktionen, modalen Adverbialen, mehrfach eingebetteten restriktiven Possessiva, unverbundenen Sätzen und adversativen Textkoordinatoren.

Bis jetzt kommt diesem Ergebnis noch keine besondere Aussagekraft zu, da unter die Variable TKARGS/1 auch die einfacheren temporalen Koordinatoren wie *da, dann* gezählt wurden, andererseits aber auch die eher als komplex beschreibbaren Formen. Ihr Anteil an der Variablen „argumentative Textkoordinatoren" wird anhand der nun folgenden Variablen überprüft.

V_{163}: *Begründende Textkoordinatoren relativ zur Gesamtzahl der argumentativen Textkoordinatoren* = TKBEG/161

Hypothese: Es war anzunehmen, daß die MS diese Formen, unter die Ausdrücke wie *nämlich, also* subsumiert wurden, eher verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 36.0
T (+) = 19.0

Häufigkeiten:
O: 0.000
MS: 0.025
US: 0.036

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 28.0
T (+) = 8.0

Häufigkeiten:
M: 0.020
J: 0.042

Entgegen den Erwartungen zeigt sich, daß die US und die Jungen mehr begründende Textkoordinatoren verwenden; dies ist um so erstaunlicher, als die US auch schon signifikant häufiger Kausalrelationen verwendet hat.
Die Korrelationen verweisen in der MS lediglich auf einen positiven Zusammenhang mit Schichtzugehörigkeit, in der US dagegen auf einen deutlich positiven Zusammenhang mit allen drei Intelligenzmaßen und dem Wortschatztest.

Abweichungen vom Originaltext: Diese im Originaltext nicht enthaltenen Formen werden von beiden Gruppen verwendet. Den höchsten Wert erreichen die US-Jungen, den niedrigsten die MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: TKBEG/161 korrelieren in der GG positiv mit restriktiven Konstruktionen insgesamt, mit modalen Adverbialen, fast allen Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Adjektiva und Possessiva; negativ mit Rede-, Subjekt- und Objektsätzen, raum-zeitlichen und lokalen Adverbialen, signifikant negativ mit temporalen Textkoordinatoren, negativ mit rekonstruierbaren Proformen.

V_{165}: *Adversative Textkoordinatoren relativ zur Anzahl der argumentativen Textkoordinatoren* = TKADV/161

Hypothese: Als adversative Textkoordinatoren wurden Wörter wie *jedoch* und *aber* beschrieben, wenn sie nicht in nicht-symmetrische Relationen transformiert werden konnten. Wir haben angenommen, daß die MS eher adversative Textkoordinatoren gebraucht.

Schichtunterschiede:
T (–) = 33.5
T (+) = 21.5

Häufigkeiten:
O: 0.081
MS: 0.021
US: 0.033

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 28.5
T (+) = 26.5

Häufigkeiten:
M: 0.030
J: 0.025

Bei der Verwendung adversativer Textkoordinatoren zeichnet sich ein sehr schwacher Schichtunterschied zugunsten der US ab. Der Geschlechtsvergleich verweist hierbei auf keinen Unterschied.
Die Korrelationen zeigen innerhalb der MS einen klaren positiven Zusammenhang mit verbaler, einen weniger starken mit nicht-verbaler Intelligenz; positiv ist hier der Zusammenhang mit Schichtindikatoren. Bei den US-Kindern ergeben sich für dieses Maß nur wenige und zudem widersprüchliche Zusammenhänge mit Intelligenzsubtests.

Abweichungen vom Originaltext: Schicht- und Geschlechtsgruppen verwenden entschieden weniger adversative Textkoordinatoren, als vom Original vorgegeben sind. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen und MS-Mädchen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: TKADV/161 korrelieren in der GG positiv mit der Anzahl der „Ketten", temporalen Adverbialen, hochsignifikant positiv mit der Gesamtzahl der adverbiellen Sätze, signifikant mit einfach eingebetteter Koordination und mehrfachen Einbettungen; negativ mit Konjunktiv, präpositionalen Adverbialen, Modalsätzen, temporalen Textkoordinatoren und der Gesamtzahl der Textkoordinatoren.

V_{167}: *Textverweisende Koordinatoren relativ zur Anzahl der argumentativen Textkoordinatoren* = TKVRW/161

Hypothese: In dieser Variablen sind alle die Formen zusammengefaßt, die die Funktion haben, auf frühere oder noch zu berichtende Teile des Textes zu verweisen, wofür von unseren Versuchspersonen vor allem die Form *auch* verwendet wurde. Wir haben angenommen, daß die MS derartige Formen eher benutzt.

Schichtunterschiede:
T (–) = 40.0
T (+) = 65.0

Häufigkeiten:
O: 0.162
MS: 0.162
US: 0.131

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 53.0
T (+) = 52.0

Häufigkeiten:
M: 0.144
J: 0.148

Im Test zeigt sich eine nur sehr schwache Tendenz im Sinne der Hypothese; Jungen und Mädchen unterscheiden sich hinsichtlich des Gebrauchs dieser Form nicht.
In der MS korreliert dieses Maß hoch positiv mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz, positiv mit Schichtindikatoren, negativ mit verschiedenen Sprach- und Kommunikationsfragen. Für die US-Kinder, die mehr TKVRW/161 verwenden, ergeben sich hier kaum Zusammenhänge mit Intelligenzdaten, außer einer positiven Korrelation mit dem nicht-verbalen Subtest 3; diese Kinder gehören den unteren Straten ihrer Schicht an.

Abweichungen vom Originaltext: Die Geschlechtsgruppen und die US verwenden weniger, die MS-Kinder genauso viele Formen der textverweisenden Koordination wie das Original. Den bei weitem höchsten Wert erzielen die MS-Jungen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: TKVRW/161 korrelieren positiv mit Objektsätzen und fast allen Maßen für mehrfach eingebettete restriktive Konstruktionen, die als SATZ oder PP erscheinen; negativ mit Redesätzen, Subordinationen als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen, hochsignifikant negativ mit temporalen Textkoordinatoren und nicht-rekonstuierbaren Proformen.

V_{139}: *Temporale Textkoordinatoren relativ zur Anzahl der argumentativen Textkoordinatoren* = TKTMP/161

Hypothese: Wir haben angenommen, daß die US diese eher einfachen Formen der Textkoordination häufiger verwendet.

Schichtunterschiede:
T (–) = 66.0
T (+) = 39.0

Häufigkeiten:
O: 0.189
MS: 0.796
US: 0.800

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 64.0
T (+) = 41.0

Häufigkeiten:
M: 0.807
J: 0.789

Entgegen der Vermutung ergibt sich bei vergleichbarer Intelligenz, daß die MS tendenziell häufiger TKTMP/161 verwendet; der Geschlechtsvergleich erbringt eine schwache Tendenz, nach der die Mädchen mehr TKTMP/161 verwenden.
Innerhalb der MS sind die Korrelationen mit den drei Intelligenzmaßen und mit den Schichtindikatoren negativ. Negativ ist der Zusammenhang mit Intelligenz für dieses Maß ebenfalls in der US, positiv ist hier jedoch der Zusammenhang mit Schichtindikatoren.

Abweichungen vom Originaltext: In beiden Gruppierungen werden fast viermal soviel temporale Textkoordinatoren wie im Original verwendet. Den höchsten Wert zeigen die MS-Mädchen, den niedrigsten die MS-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: TKTMP/161 stehen in positivem Zusammenhang mit Rede-, Objekt- und Subjektsätzen, raum-zeitlichen Adverbialen und nichtrekonstruierbaren Proformen; in negativem mit modalen Adverbialen, mit der Gesamtzahl der adverbiellen Sätze, in signifikant negativem Zusammenhang mit begründenden Textkoordinatoren, in negativem mit adversativen Textkoordinatoren und in hochsignifikant negativem mit textverweisenden Koordinatoren.

Zusammenfassung des unterschiedlichen Gebrauchs von argumentativen Textkoordinatoren und ihren Subkategorien

Anhand der Häufigkeiten der Subkategorien von TKARGS/1 zeigt sich, daß TKARGS/1 in beiden Schichten und in beiden Geschlechtsgruppen vor allem in Form von temporalen Textkoordinatoren verwendet wird, den geringsten Anteil haben die begründenden und adversativen Formen.
Insgesamt verwenden die US und die Mädchen mehr argumentative Textkoordinatoren; diese Formen werden von den in beiden Schicht- und Geschlechtsgruppen weniger intelligenten Kindern häufiger benutzt. Die Vermutung, daß ein hoher Anteil an weniger komplexen Formen den stärkeren Gebrauch von TKARGS/1 in der US erklären könnte, hat sich nicht bestätigt; die MS-Kinder und die Mädchen verwenden mehr temporale Textkoordinatoren, eine Form, die in beiden Schicht- und Geschlechtsgruppen von den weniger intelligenten Kindern benutzt wird. Die US-Kinder, die tendenziell intelligenter sind, verwenden dagegen mehr begründende und adversative Textkoordinatoren. Die MS gebraucht etwas häufiger textverweisende Formen, die innerhalb der MS hoch positiv mit verbaler und nicht-verbaler Intelligenz korrelieren, in der US zeigt sich für dieses Maß kein nennenswerter Zusammenhang mit dem gemessenen Intelligenzniveau.

V_{155}: *Einfache Satzkoordination relativ zur Anzahl der „Ketten"* = EINFKO/1

Hypothese: Diese Variable mißt die einfachen Sätze, das heißt hier Sätze, die keine Einbettungen enthalten und mit dem Vorgängersatz durch eine verbindende Partikel verknüpft sind. Hier wird, wie auch mit der folgenden Variablen „unverbundene Sätze", die Häufigkeit der symmetrisch konstruierten Sätze gemessen. Von den bisherigen Annahmen ausgehend, haben wir vermutet, daß die US diese Ausdrucksform zusammen mit den einfachen Einbettungen eher verwendet (vgl. Oevermann, 1970 a, S. 105).

Schichtunterschiede:
T (–) = 44.0
T (+) = 61.0

Häufigkeiten:
O: 0.064
MS: 0.343
US: 0.353

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 73.0
T (+) = 32.0

Häufigkeiten:
M: 0.373
J: 0.324

Anhand der Tests zeigt sich, daß die US und die Mädchen mehr einfach koordinierte symmetrische Konstruktionen verwenden. Die Korrelationen in der MS ergeben für dieses Maß keinen Zusammenhang mit dem Intelligenzniveau. Die Kinder der MS, die diese Form häufiger verwenden, wurden von ihren Eltern sprachlich wenig stimuliert; sie gehören eher der OMS an. Die US-Kinder, die diese Ausdrucksform eher wählen, wurden sprachlich gefördert; sie sind insgesamt und nicht-verbal weniger intelligent und gehören eher der UUS an.

Abweichungen vom Originaltext: Beide Gruppierungen zeigen entschieden mehr Formen einfacher Koordination als das Original. Den höchsten Wert erreichen die US-Mädchen, den niedrigsten die US-Jungen.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: EINFKO/1 korreliert positiv mit nominalen F-Sätzen, Passiv, mit der Gesamtzahl der Adverbiale, signifikant positiv mit der Gesamtzahl der argumentativen Textkoordinatoren; negativ mit der Anzahl der „Ketten" und der Entscheidungsfragen, der Gesamtzahl der Fragesätze, den Objekt- und Redesätzen, den restriktiven Konstruktionen, hochsignifikant negativ mit unverbundenen Sätzen, negativ mit nicht-rekonstruierbaren Proformen.

V_{157}: *Unverbundene Sätze relativ zur Anzahl der „Ketten"* = UNVERB/1

Hypothese: Nach den bisherigen Ergebnissen über den unterschiedlichen Sprachstil der US und MS war zu vermuten, daß die US auch eher unverbundene Sätze konstruiert.

Schichtunterschiede:
T (–) = 64.0
T (+) = 27.0

Häufigkeiten:
O: 0.086
MS: 0.061
US: 0.045

Geschlechtsunterschiede:
T (–) = 14.0
T (+) = 91.0
sign., two-tailed, p = 0.0157

Häufigkeiten:
M: 0.036
J: 0.070

An den Tests erweist sich, daß die MS entgegen den Vermutungen mehr unverbundene Sätze konstruiert als die US; die Jungen verwenden UNVERB/1 sogar signifikant häufiger als die Mädchen.
Die Korrelationen innerhalb der MS zeigen, daß die Kinder, die mehr unverbundene Sätze konstruieren, in den sprachlichen Schulfächern bessere Noten haben und eher den unteren Straten ihrer Schicht angehören. Die US-Kinder, die unverbundene Sätze konstruieren, haben dagegen im Fach Deutsch eher schlechte Noten; sie entstammen eher der OUS.

Abweichungen vom Originaltext: Alle Gruppierungen verwenden unverbundene Sätze seltener als der Originaltext. Am häufigsten werden sie von den MS-Jungen, am seltensten von den US-Mädchen konstruiert.

Zusammenhänge mit anderen linguistischen Variablen: UNVERB/1 korrelieren in der GG positiv mit Modalsätzen, Maßen für Asyndese als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen insgesamt und verschiedener Tiefe; negativ mit nominalen F-Sätzen, raum-zeitlichen Adverbialen, hochsignifikant negativ mit einfacher Koordination und negativ mit der Anzahl der argumentativen Textkoordinatoren.

Innerhalb dieser Verbalisierungssituation kann man unverbundene Sätze nicht wie bisher als Indiz für fehlende Geschicklichkeit in der Aktualisierung von Zusammenhängen werten. Dies gilt wahrscheinlich jedoch auch allgemein; in symmetrisch konstruierten Sätzen können verbindende Partikel unter bestimmten Bedingungen, nämlich dann, wenn zwischen Sätzen zum Beispiel deutliche semantische Relationen bestehen, oft nur zusätzliche, unter Umständen nicht einmal mehr verdeutlichende Funktion haben. In dieser Geschichte werden *und*, *und dann*, *da* oft nur als Indikatoren dafür verwendet, daß die Geschichte weitergeht; für den Sprecher bedeuten sie eine Pause, um Zeit für die Erinnerung zu gewinnen. Wenn hier von der MS mehr unverbundene Sätze verwendet werden, dann ist dies wahrscheinlich als Verzicht auf stützende, aber wenig informative Partikel zu betrachten.
Zur Verdeutlichung und Zusammenfassung der Ergebnisse des dritten dieser Analyse führen wir im folgenden eine Gegenüberstellung der unterstellten Komplexitätsskala und der tatsächlich ermittelten Ergebnisse auf:

a)	*symmetrische Relationen*	
1.	unverbundene Sätze:	mehr MS und mehr Jungen
2.	einfache Verknüpfungen:	mehr US und mehr Mädchen
3.	argumentative Verknüpfung:	mehr US und mehr Mädchen
3.1	temporale Textkoordinatoren:	mehr MS und mehr Mädchen
3.2.1	begründende Textkoordinatoren:	mehr US und mehr Jungen
3.2.2	adversative Textkoordinatoren:	mehr US, random
3.2.3	textverweisende Textkoordinatoren:	mehr MS, random
b)	*nicht-symmetrische Relationen*	
1.	einfach eingebettete Formen:	mehr MS und mehr Jungen
1.1	restriktive Possessiva:	random, mehr Mädchen
1.2	restriktive Adjektiva:	mehr MS und mehr Jungen
1.3	restriktive PP-Formen:	mehr US und mehr Jungen
1.4	restriktive SATZ-Formen:	mehr MS, random
1.5	Appositionen:	random, random
1.6	Nominalisierungen:	hier nicht verwendet
1.7	EBEFAS/71:	mehr MS und mehr Jungen
1.8	EBEFKO/71:	mehr US, random
1.9	EBEFSO/71:	random, random
2.	mehrfach eingebettete Formen:	mehr US, random
2.1	MEFA1G/89:	random, mehr Mädchen
2.1.1	EBMFPS/91:	mehr US und mehr Jungen
2.1.2	EBMFAJ/91:	random, mehr Mädchen
2.1.3	EBMFPP/91:	mehr MS, random
2.1.4	EBMFSA/91:	random, random
2.1.5	EBMFNP/91:	mehr US und mehr Jungen
2.1.6	EBMFAS/91:	mehr MS, random
2.1.7	EBMFKO/91:	random, mehr Mädchen
2.1.8	EBMFSO/91:	random, mehr Jungen
2.2	MEFA2G/89	mehr MS und mehr Jungen
2.2.1	EBMFPS/93:	mehr US und mehr Jungen
2.2.2	EBMFAJ/93:	random, mehr Mädchen

2.2.3	EBMFPP/93:	mehr MS, random
2.2.4	EBMFSA/93:	random, random
2.2.5	EBMFNP/93:	mehr US und mehr Jungen
2.2.6	EBMFAS/93:	mehr MS und mehr Mädchen
2.2.7	EBMFKO/93:	random, mehr Mädchen
2.2.8	EBMFSO/93:	mehr US, random
2.3	MEFA3G/89	mehr US und mehr Jungen
2.3.1	EBMFPS/95:	mehr US und mehr Jungen
2.3.2	EBMFAJ/95:	mehr MS und mehr Jungen
2.3.3	EBMFPP/95:	mehr MS und mehr Jungen
2.3.4	EBMFSA/95:	mehr MS und mehr Jungen
2.3.5	EBMFNP/95:	random, mehr Jungen
2.3.6	EBMFAS/95:	random, mehr Jungen
2.3.7	EBMFKO/95:	random, random
2.3.8	EBMFSO/95:	mehr MS, random

5.
Schichtenspezifische Formen des Sprachgebrauchs als Resultat sozial induzierter Verhaltensstrategien – Bernsteins Konzept verbaler Planung

Die in dieser Untersuchung ermittelten empirischen Befunde widersprechen in wesentlichen Punkten den empirischen Belegen der bisherigen Untersuchungen zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch. Nach Bernsteins hypothetischem Konstrukt hätte man gerade im Bereich der Satzkomplexität und des Ausdrucks logischer Relationen ganz andere als die hier ermittelten Ergebnisse erwarten können.

Wir wollen nun untersuchen, inwieweit diese konträren Daten mit dem hypothetischen Erklärungskonstrukt Bernsteins in Einklang zu bringen sind, beziehungsweise prüfen, an welchen Stellen dieses Konstrukt zu revidieren ist. Hier werden zunächst einige Gesichtspunkte des theoretischen Konzepts von Bernstein anhand der empirischen Daten analysiert und abschließend die sich im Zusammenhang unserer empirischen Untersuchung ergebenden Problematisierungen des Erklärungskonzepts von Bernstein zusammenfassend dargestellt.

Die hier anhand der empirischen Daten zu diskutierenden Gesichtspunkte werfen folgende Fragen auf:

1. Besteht eine mögliche Abhängigkeit sprachlicher Ausdrucksformen, verstanden als Indikatoren verbaler Planungsprozesse, von den unmittelbar gegebenen Situationsmerkmalen, so daß die hier ermittelten konträren Daten auf Merkmale der Situationsdefinition als intermittierender Variablen zu beziehen sind?
2. Läßt sich ein von der Geschlechtszugehörigkeit bestimmter besonderer Sprachgebrauch feststellen? Wenn ja, in welchem Verhältnis steht dieser dann zu Merkmalen eines schichtenspezifischen Sprachgebrauchs?
3. Lassen sich Abhängigkeiten bestimmter Sprachformen vom jeweiligen Intelligenzniveau feststellen, so daß von daher eine Interpretationsgrundlage für die kognitive Bedeutsamkeit der gewählten linguistischen Indikatoren und damit eine weitere Möglichkeit der Einschätzung unserer empirischen Daten gewonnen werden könnte?
4. Lassen sich Zusammenhänge von sprachlichen Indikatoren und familialem Kommunikationsstil ermitteln, so daß unsere konträren Daten auf einen nach den bisherigen sozialisationstheoretischen Überlegungen und empirischen Befunden möglicherweise untypischen Kommunikationsstil zu beziehen wären?

5.1 Zur Situationsabhängigkeit sprachlicher Ausdrucksformen

Wir wollen die unter 1. allgemein formulierte Frage auf die Frage eingrenzen, ob die im vorgegebenen Text enthaltenen verbalen Situationsdefinitionen die Auswahl von Sprachformen bestimmen, das heißt, ob der verbale Stil des vorgegebenen Textes den Sprachstil der beiden Gruppen gleichermaßen beeinflußt oder ob sich an den Formen und Häufigkeiten der Übereinstimmung oder Abweichung vom Originaltext schichtenspezifische Besonderheiten feststellen lassen. Noch allgemeiner formuliert, kann man fragen, ob sich die Merkmale der aktuellen Situation auf die Situationsinterpretation in nennenswertem Maße auswirken (Bernstein hatte zunächst unterstellt, daß schichtenspezifische Sprechweisen von der aktuellen Situationsinterpretation relativ unabhängig seien) und wie sich eine mögliche Auswirkung der unmittelbaren Situation in sprachlichen Ausdrucksformen manifestiert.
Wir haben bei der Analyse dieser Frage einen Vergleich der relativen Häufigkeiten hinsichtlich der Verwendung von linguistischen Formen im Originaltext und in den reproduzierten Texten angestellt. Einschränkend müssen wir vorausschicken, daß mit dem im folgenden dargestellten Vergleich der relativen Häufigkeiten auf den Variablen im Originaltext und in den reproduzierten Texten selbstverständlich nur ein äußerst grobes Maß dafür gegeben ist, mögliche Zusammenhänge von aktuell wirksamen verbalen Situationen und situativ relativ konstanten, übergreifenden schichtenspezifischen Planungsstrategien zu bestimmen. Zudem kann nicht nachgewiesen werden, ob – wie wir unterstellen – die Merkmale des vorgegebenen Textes die vorwiegend wirksamen verbalen Situationsmerkmale darstellen beziehungsweise als solche interpretiert werden. Zugleich erhebt sich auch hier die Frage, inwieweit die statistischen Werte auf linguistischen Variablen als zentrale Indikatoren für einen möglichen situativ regulierenden Interpretationsmechanismus gedeutet werden können.
Gerade durch Bernsteins Revision seines ursprünglich geschlossenen Konzepts der verbalen Planungsprozesse und durch die Diskussion einer komplexen versus einer elementaristischen Version der Code-Theorie bei Oevermann erhält dieser hier nur sehr grobe und in vielen Punkten problematische Vergleich eine gewisse explorative Bedeutsamkeit.
Betrachten wir die in dieser Untersuchung ermittelten unerwarteten Ergebnisse des Sprachgebrauchs in der US, so wäre mit einer Bestätigung, daß sich der Sprachgebrauch der US in starkem Maße den Formen des Sprachgebrauchs im Vorlagetext nähert, die Hypothese gestützt, daß die Kinder der US sowohl über den „restringierten" als auch den „elaborierten" Code verfügen. Wir könnten ein derartiges Ergebnis als einen Hinweis auf die allgemeine These deuten, daß US wie MS prinzipiell über beide Codes verfügen, daß aber die Bedingungen, unter denen die Schichtgruppen die für sie typischen Codes einsetzen, unterschiedlich interpretiert werden. Die Restriktionen des Sprachgebrauchs in der US würden sich dann nicht mehr unmittelbar auf konkrete Sprachmerkmale beziehen lassen, sondern sie würden sich in der eher rigiden Auswahl von Verbalisierungsstilen als ein Gefangensein in der gegebenen Situation ausdrücken und darauf hinweisen, daß die öffentlichen Kommunikationssituationen nicht der Verfügungsgewalt der US, sondern eher der der MS unterliegen. Mit einer derartigen Deutung von sozial induzierten Kommunikationsstrategien wäre die Relevanz der Untersuchung formaler Sprachfertigkeiten stark eingeschränkt.
Wir wollen uns nun dem Vergleich der Häufigkeitswerte auf den linguistischen Variablen für den Originaltext und für die reproduzierten Texte zuwenden.

5.1.1 Abweichungen der Gesamtgruppe und der Schichtgruppen vom Originaltext

Zunächst wollen wir untersuchen, welche Abweichungen vom Originaltext in der Gesamtheit der reproduzierten Texte festzustellen sind. Hiermit wird ermittelt, in welchem Maße von der Gesamtgruppe die mehr schriftsprachlichen und entsprechend komplexeren Formen des Vorlagetextes in Formen der mündlichen Rede übersetzt wurden.
Die im folgenden dargestellten Daten sind zwar im Vergleich etwas problematisch, weil die

Häufigkeitswerte für die reproduzierten Texte aufgrund der in sie eingehenden Anzahl der N nicht direkt mit den Werten für den Originaltext vergleichbar sind; doch können wir eine gewisse Vergleichbarkeit insofern annehmen, als die Summe der Texte in den Gruppen sowie der Vorlagetext als ein durchgängiger Text unterstellt werden kann.

Beim Vergleich der relativen Häufigkeiten für die einzelnen linguistischen Variablen im Originaltext und in den Texten der Gesamtgruppe zeigt sich, daß die reproduzierten Texte insgesamt stark vom Originaltext abweichen. Auf nur 8 von 114 Variablen erreicht die Gesamtgruppe den gleichen Wert wie der Vorlagetext, die Abweichungen sind in der Gesamtgruppe zu ungefähr gleichen Teilen positiv beziehungsweise negativ. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Abweichungen vom Originaltext sehr hoch; die Gesamtgruppe verwendet zum Teil Ausdrucksformen, die im Vorlagetext überhaupt nicht erscheinen.

Betrachten wir zunächst die Abweichungen beziehungsweise Nicht-Abweichungen der Schichtgruppen vom Originaltext:

Insgesamt weicht die MS[1] bei 52 Variablen nach unten vom Originaltext ab; in 16 von 52 Fällen ist die Abweichung vom Original stärker als die der US. Die US weicht in 58 Fällen nach unten vom Vorlagetext ab, davon ist in 37 Fällen die Abweichung stärker als bei der MS.

Die MS zeigt bei 56 Variablen höhere Werte als das Original, davon weichen 16 Werte stärker vom Original ab als entsprechende US-Werte. Die US weicht in 48 Fällen nach oben vom Original ab, davon ist jedoch in 34 Fällen diese Abweichung höher als bei entsprechenden MS-Werten. Daraus folgt, daß die Abweichungen der MS im Vergleich zur US von den Werten des Originals sowohl nach oben als auch nach unten geringer sind. Das heißt aber, daß die MS eher in der Lage zu sein scheint, einen Text entsprechend wiederzugeben, der mehr in der Stillage der MS abgefaßt ist. Dies muß jedoch an den einzelnen Ausdrucksformen überprüft und gewichtet werden.

Betrachten wir nun die Formen, in denen *beide* Schichtgruppen von den Ausdrucksformen des Originaltextes abweichen.

MS und US – und dies trifft zumindest im ganzen gesehen auch auf die Geschlechtsgruppen zu – verwenden *weniger* Formen, die diejenigen Teile der Geschichte widerspiegeln, die die Interaktion der Eheleute beinhalten; ebenfalls seltener werden von beiden Gruppen Adverbiale insgesamt und adverbielle Satzkonstruktionen, adversative, konditionale und Vergleichsrelationen verwendet, seltener benutzt werden zudem Appositionen und Formen der Konstruktion von Satzkomplexen insgesamt. Die asyndetische Gestaltung von Satzkomplexen ist durchweg seltener, ebenfalls der Gebrauch restriktiver Konstruktionen als SATZ. Eine Textgestaltung durch Elemente, die die Textzusammenhänge verdeutlichen, und ebenso der völlige Verzicht auf Koordinatoren, ausgenommen die einfachen Koordinationsformen mit *und* oder temporalen Konjunkten, sind in beiden Schichtgruppen tendenziell seltener nachzuweisen als im Vorlagetext. In beiden Gruppen wird ebenfalls weniger oft pronominalisiert als im Vorlagetext. Erkennbar *häufiger* als in der Vorlage werden alle Arten von Adverbialen sowie fast alle Formen der oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen einfacher Einbettungen, innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen die Erscheinungsform als Possessivum, als PP und als Nominalisierung verwendet. Von der Möglichkeit, Texte durch einfache Koordinatoren zu strukturieren, wird häufiger Gebrauch gemacht als im Original. Von beiden Gruppen werden nicht-rekonstruierbare Proformen verwendet, die im Original kaum erscheinen.

Soweit diese Daten nicht ohnehin stark verzerrt sind, verweisen sie darauf, daß die schriftsprachlichen Ausdrucksformen des Vorlagetextes insgesamt in die Ausdrucksformen der mündlichen Rede transponiert wurden.

Im folgenden wollen wir prüfen, in welchen Ausdrucksformen sich die im Vergleich der

1 Daß es sich bei den folgenden Darstellungen um Vergleiche von Häufigkeits*werten* für die MS und die US handelt, wurde im Text der Lesbarkeit halber nicht beständig mitformuliert; wir haben statt dessen Formulierungen, wie zum Beispiel „die US weicht vom Original ab", gewählt, die zwar besser lesbar allerdings aber auch etwas unpräzise sind.

Gruppen untereinander ergebenden stärkeren Abweichungen vom Originaltext manifestieren, um mögliche Anhaltspunkte für schichtenspezifische Umarbeitungsprozeduren beziehungsweise dann auch Interpretationen von mündlicher Rede zu gewinnen.

5.1.2 Abweichungen der MS vom Originaltext

Wir wollen zunächst sehen, bei welchen Ausdrucksformen die MS stärker als die US vom Vorlagetext abweicht.
Von den Formen, bei denen die MS geringere oder größere Werte als das Original zeigt, sollen hier diejenigen zusammengefaßt werden, bei denen die MS stärker als die US vom Original abweicht. Die MS verwendet folgende Formen weniger häufig als das Original und die US: Satzketten, (etwas weniger) modale Hilfsverben, Konditionalsätze, verschiedene Maße für die Konstruktion von Satzkomplexen, die allgemeinen Proformen *man*, *es* und Appositionen. Insgesamt seltener gebraucht die MS adverbielle Satzkonstruktionen. Es fällt auf, daß sich die MS im Bereich der Konstruktion von Satzkomplexen und im Bereich der Konstruktion von adverbiellen Sätzen wesentlich vom Originaltext und von der US unterscheidet, die in diesen Maßen eher dem Stil des Originaltextes entspricht. Die entsprechenden Korrelationen innerhalb der MS für die Konstruktion von Satzkomplexen verweisen darauf, daß die intelligenteren MS-Kinder eher einen nicht-schriftsprachlichen, das heißt weniger in Komplexen strukturierten, eher prozessual angelegten Sprechstil wählen. Die geringere Anzahl der relationalen Satzkonstruktionen läßt sich allerdings aufgrund der sehr hohen positiven Intelligenzkorrelationen für dieses Maß in der MS nicht in gleicher Weise als Distanzierung von einem ihr in dieser Situation inadäquat erscheinenden Sprechstil interpretieren.
Häufiger als der Originaltext und als die US verwendet die MS dagegen modale und temporale Sätze; sie verwendet mehr einfache Einbettungen, was komplementär zur Satzkomplexkonstruktion steht; bei den oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen werden für die einfachen Einbettungen mehr Subordination, Asyndese und restriktive Konstruktionen als SATZ oder PP gebraucht. Die MS unterscheidet sich sowohl vom Original als auch von der US am deutlichsten durch die Anzahl der PP-Formen auf allen Stufen der Einbettungstiefe; zudem verwendet die MS mehr nominale rekonstruierbare Proformen. Die Formen, in denen die MS mehr vom Original und von der US abweicht, sind zugleich diejenigen, in denen die US sich *nicht* stark vom Originaltext entfernt.

5.1.3 Abweichungen der US vom Originaltext

Im folgenden geben wir nun eine Übersicht über die Formen, in denen die US stärker als die MS von dem Vorlagetext abweicht.
Die US weicht vom Original und von der MS ab durch geringeren Gebrauch von transformierten Sätzen, vor allem von Fragesätzen, Passiv, Konjunktiv, Redesätzen, von Adverbialen insgesamt sowie von modalen Adverbialen; sie verwendet seltener temporale, adversative, modale und Vergleichssätze; sie gebraucht etwas seltener mehrfache Einbettungen 2. Grades als die Repräsentationsform von mehrfachen Einbettungen, weniger Asyndese, SATZ- sowie SATZ+PP-Formen für restriktive mehrfach eingebettete Konstruktionen, weniger unverbundene Sätze und weniger textverweisende Koordinatoren, zudem weniger adverbielle Proformen und rekonstruierbare Proformen insgesamt.
Häufiger als das Original und die MS verwendet die US dagegen adverbielle und nominale F-Sätze, Präteritum und Subjektsätze. Innerhalb der Klasse der Adverbiale gebraucht sie mehr präpositionale Adverbiale und außer den modalen und instrumentalen Adverbialen alle anderen adverbiellen Subkategorien; innerhalb der Klasse der adverbiellen Sätze die kausalen, konzessiven, relationalen Konstruktionen insgesamt, innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen häufiger solche 3. Grades und als Erscheinungsform der mehrfachen Einbettun-

gen überwiegend in der US Nominalisierungen und Possessiva; innerhalb der Klasse der Textkoordinatoren wählt die US mehr begründende und adversative Textkoordinatoren, von denen sie insgesamt stärkeren Gebrauch macht; sie verwendet mehr einfache Koordination sowie entschieden mehr nicht-rekonstruierbare Proformen.

Der Sprachstil der US zeichnet sich auf der Ebene der Satz- und der Textstrukturierung dadurch aus, daß hier die Textzusammenhänge durch einfache Koordinatoren hergestellt werden. Wenn Sätze zusammengefügt erscheinen, dann als komplexe Formen. Dies mag nun damit zusammenhängen, daß die US sich eher an bestimmte markante Textstücke hält, die im Vorlagetext als Komplexe erscheinen, während alle anderen, nicht besonders gut erinnerten Teile dann durch relativ einfache Verknüpfungen strukturiert werden. Auffallend ist jedoch der häufigere Gebrauch von relationalen Satzbeziehungen, von adverbiellen Satzkonstruktionen überhaupt.

Die hier ermittelten Zusammenhänge verweisen auf die schon im vorangegangenen Kapitel dargestellten Strukturen des Sprachgebrauchs in dieser Untersuchungsgruppe. Sie zeigen, daß die Daten offenbar nicht im Rahmen des zunächst als plausibel unterstellten Hypothesengerüsts bestätigt werden können. Denn man könnte zum einen etwa die häufigere Verwendung von einfacher Koordination und die häufigere Konstruktion von Satzkomplexen in der US als Übernahme des durch den Originaltext vorgegebenen Sprachstils und damit als Ausdruck der stärkeren Situationsgebundenheit in der US deuten. Damit müßte man jedoch in Kauf nehmen, daß der konträre Befund, nämlich häufigerer Gebrauch von relationalen Satzbeziehungen und von adverbiellen Satzkonstruktionen insgesamt, in der US nicht mehr interpretierbar ist und umgekehrt. Zum anderen könnte ein Zusammenhang von Kommunikationsstil und Ausdruck logischer Beziehungen überhaupt zurückgewiesen werden. Dann könnte man sagen, mögliche Restriktionen des Sprachgebrauchs in der US drücken sich nicht so sehr in der Aktualisierung logischer Beziehungen aus, sondern eher in der Fähigkeit, einen Text in der jeweiligen Situation kommunikativ wirksam einzusetzen. Mit dieser Interpretation wäre jedoch als Konsequenz verbunden, das Konzept der verbalen Planungsstrategien von Bernstein in seiner ursprünglich geschlossenen Form mit den relativ festen linguistischen Deskriptionen von „restringiert" – „elaboriert" zu revidieren. Diese Revision wirft nun ihrerseits insofern Probleme auf, als sie nämlich eine starke Einschränkung des im code-theoretischen Konstrukt enthaltenen globalen Erklärungsrahmens für den Zusammenhang von Kommunikation und Kognition bedeutet. Denn bei einer derartigen Revision müßte unterstellt werden, daß gleichsam unabhängig von der situativ erfahrenen kommunikativen Funktion bestimmter Äußerungsformen kognitiv relevante Strategien erlernt wurden, die unabhängig von ihrer kommunikativen Darstellungsform aktualisiert werden können. Diese Interpretation würde die Bedeutsamkeit der verbalen Vermittlung kognitiver Prozesse im Lernprozeß weitgehend reduzieren und der These folgen, daß kognitive Strategien weitgehend sprachfrei erworben und eingesetzt werden können. Plausibel erscheint uns an dieser These die darin implizierte Ansicht, daß kommunikative Beziehungen nicht als eindeutige Abbildungen von kognitiven Strategien zu sehen sind. Problematisch bleibt jedoch hier, wie denn diese kognitiven Strategien lebensgeschichtlich entwickelt und unter welchen aktuellen Bedingungen sie eingesetzt werden, ferner die Frage, in welchem bestimmten Verhältnis sie zur Sprache als Darstellungs- und intersubjektivem Verständigungsmedium zu denken sind.

Wir sehen, daß sich mit der offenbar notwendigen Auflösung der strengen Formulierung des code-theoretischen Konstrukts von Bernstein eine Reihe von Problemen aufs neue stellt. Wir wollen diese Probleme im Rahmen unserer Untersuchung nicht weitergehend analysieren, halten jedoch fest, daß sich unsere Daten, gewonnen durch den Vergleich von reproduzierten Texten und Originaltext, im Rahmen von Bernsteins Code-Theorie nicht konsistent interpretieren lassen. Den hier für die Schichtgruppen dargestellten Vergleich von Originaltext und reproduzierten Texten werden wir nun für die nach Geschlechtszugehörigkeit gruppierten Individuen unserer Population weiterverfolgen.

5.2 Geschlechtsspezifische Formen des Sprachgebrauchs

Zunächst wollen wir uns der Frage zuwenden, ob und in welchem Maße unterschiedliche Formen des Sprachgebrauchs in unserer Untersuchungsgruppe auf Geschlechtszugehörigkeit bezogen werden können; anschließend werden wir der Frage nachgehen, ob die von Bernstein und Oevermann formulierte Hypothese über schichtenspezifischen Sprachgebrauch durch geschlechtsspezifische Merkmale des Sprachverhaltens anhand unserer Untersuchungsergebnisse modifiziert wird. (Denkbar wäre die Hypothese, daß der für die US unterstellte Sprachstil vor allem von den US-Mädchen repräsentiert wird, während der für die MS angenommene Sprachstil vornehmlich von den MS-Jungen gezeigt wird.) Im Rahmen unserer Analyse ist diese Frage einzugrenzen auf eine Untersuchung des an den entsprechenden Werten ablesbaren Sprachverhaltens der nach Schicht- *und* Geschlechtszugehörigkeit gruppierten Versuchspersonen.
Zunächst soll untersucht werden, in welchem Ausmaß und in welchen Formen sich die Geschlechtsgruppen bei der Reproduktion des Vorlagetextes unterscheiden; bei einer weiteren Differenzierung der Analyse stellt sich dann die Frage, wie sich die verbalen Ausdrucksformen der Gruppen, die nach Schicht- und zugleich Geschlechtszugehörigkeit gebildet wurden, zu den vom Originaltext angebotenen Formen verhalten.

5.2.1 Abweichungen der Geschlechtsgruppen vom Originaltext

Beim quantitativen Vergleich der Abweichungen der Geschlechtsgruppen vom Originaltext zeigt sich bereits deutlich, daß die Jungen sich tendenziell so wie die MS verhalten, die Mädchen tendenziell so wie die US.
Im Rahmen der Abweichungen beider Geschlechtsgruppen vom Originaltext verhält es sich so, daß die Mädchen stärker nach unten und nach oben vom Originaltext abweichen, die Jungen eher den Werten des Originals nahekommen; das heißt in Zahlen: bei 32 Maßen zeigen die Mädchen größere negative Abweichungen vom Original als die Jungen, bei 31 Maßen größere positive Abweichungen. Die Jungen kommen bei den entsprechenden Maßen den Werten des Originals näher als die Mädchen: Sie weichen bei 19 Maßen nach unten und bei 24 Maßen nach oben stärker vom Originaltext ab als die Mädchen. Insgesamt entfernen sich die Mädchen bei 63 Maßen stärker vom Original als die Jungen, die Jungen bei 43 Maßen weiter als die Mädchen. Der Schichtvergleich diskriminiert hier jedoch stärker: Die MS weicht in insgesamt 32 Fällen stärker als die US vom Original ab, die US weicht dagegen in 71 Fällen stärker als die MS vom Original ab, was jedoch nur anhand der Häufigkeiten ersichtlich wird; im Rahmen einer Diskriminanzanalyse, die aus technischen Gründen nicht vervollständigt werden konnte und daher nicht in die Analyse mit eingeht, zeigte sich als Tendenz ebenfalls, daß Schichtzugehörigkeit ein besserer Prädiktor als Geschlechtszugehörigkeit zu sein scheint.

5.2.1.1 Abweichungen der Mädchen vom Originaltext

Insgesamt gelten für die Mädchen die gleichen Ergebnisse wie für die US. An einigen Stellen entsprechen die Werte der Mädchen nicht denen der US, sondern der MS; dies ist der Fall bei den folgenden Variablen: Präsens, Anzahl der expliziten Objekt-NP, bei Redesätzen, der Gesamtzahl der Adverbiale, bei fast allen Maßen für Asyndese und mehrfach eingebettete restriktive Adjektive sowie bei verschiedenen Maßen für mehrfach eingebettete PP-Formen.

5.2.1.2 Abweichungen der Jungen vom Originaltext

Für die Jungen gelten insgesamt die Ergebnisse, die für die MS ermittelt wurden. Bei verschiedenen Maßen entsprechen jedoch die Werte für die Jungen denen für die US: Jungen verwen-

den wie die US etwas häufiger „Ketten", modale Hilfsverben, adverbielle F-Sätze, Präteritum, tendenziell mehr Subordination, mehr Nominalisierungen, mehr Possessiva, mehr Objektsätze und Sätze in indirekter Rede, mehr begründende Textkoordinatoren, mehr Proformen des Typs *man*, *es*, im Falle der nicht-rekonstruierbaren Proformen mehr nominale Proformen.
Insgesamt, das heißt im Hinblick auf 114 Variablen, trifft die Entsprechung US = Mädchen und MS = Jungen nur 38mal nicht zu, wobei 15mal die Mädchen der MS entsprechen und 23mal die Jungen der US.
Entgegen der zunächst unterstellten Hypothese, daß sich Mädchen entsprechend der MS, Jungen etwa wie die US verhalten, zeigt sich in der hier untersuchten Gruppe genau das Gegenteil, jedoch mit einigen bemerkenswerten Ausnahmen. Die Mädchen nähern sich der MS offensichtlich in den Ausdrucksformen, die einen Unterschied der Schichtgruppen im Erzählstil indizieren. Man könnte demnach vermuten, daß der den Mädchen bisher zugeschriebene „elaborierte" Sprachstil eher bestimmten, von der Schule geförderten normativen Urteilen über die Stilistik des verbalen Ausdrucks zuzuschreiben ist. Die Datenbasis ist jedoch für eine genauere Bestimmung in diesem Vergleich zu schmal, als daß dies mehr als eine Vermutung sein könnte.
Wir wollen nun prüfen, ob und in welchen Formen sich Unterschiede im Sprachgebrauch zeigen, wenn wir die untersuchte Population sowohl nach Schicht- als auch nach Geschlechtszugehörigkeit gruppiert untersuchen.

5.2.2 Vergleich der Schicht- und Geschlechtsgruppen anhand der jeweiligen relativen Häufigkeiten des Gebrauchs linguistischer Formen

Anhand eines Vergleiches der Ranglisten der relativen Häufigkeiten in den Schicht- *und* Geschlechtsgruppen zeigt sich insgesamt recht deutlich, daß sich die MS-Jungen von den US-Mädchen am stärksten unterscheiden; die MS-Jungen sind diejenigen, die am häufigsten hohe Werte bei denjenigen Variablen zeigen, die die beiden Schichten diskriminieren; gleiches gilt für die US-Mädchen. Beide tragen in erster Linie zu der spezifischen Form der für ihre Schicht insgesamt geltenden Sprachverwendung in der spezifischen Untersuchungssituation bei.
Unter Hinzuziehung des schon genannten Ergebnisses, daß sich die Mädchen insgesamt in den Abweichungen vom Originaltext so wie die US, die Jungen sich eher so wie die MS verhalten, ergibt sich folgende Skala des Sprachverhaltens, auf Schicht- *und* Geschlechtszugehörigkeit bezogen: MS-Jungen/ MS-Mädchen/ US-Jungen/ US-Mädchen.
Es ist nun zu prüfen, welche Ausdrucksformen die jeweiligen Schicht- *und* Geschlechtsgruppen charakterisieren.
Der Sprachgebrauch der *MS-Jungen* zeichnet sich gegenüber den anderen Gruppen durch die häufigere Verwendung von „Ketten", transformierten Sätzen, darunter vor allem Fragesätzen insgesamt, durch den häufigeren Gebrauch von Passiv, Konjunktiv und restriktiven Konstruktionen insgesamt aus. Die MS-Jungen verwenden insgesamt mehr Adverbiale, vor allem mehr modale Adverbiale. Innerhalb der Klasse der adverbiellen Satzkonstruktionen gebrauchen sie häufiger temporale, adversative, Modal- und Vergleichssätze. Auch werden von dieser Gruppe mehr einfache Einbettungen und innerhalb der Klasse der Einbettungen vor allem Nominalisierungen, PP- und SATZ-Formen als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform gewählt. Ferner sind mehr unverbundene Sätze, etwas mehr textverweisende Koordinatoren und mehr rekonstruierbare Proformen insgesamt für diese Gruppe nachzuweisen.
Die *MS-Mädchen* verwenden von allen Gruppen am häufigsten Präsens, Redesätze, explizite Objekt-NP, etwas häufiger nicht-restriktive Konstruktionen insgesamt sowie mehrfache Einbettungen 1. Grades, als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform vor allem deutlich mehr Asyndese. Sie gebrauchen mehr temporale Textkoordinatoren sowie mehr rekonstruierbare adverbielle Proformen als die anderen Gruppen.
Die *US-Jungen* gebrauchen innerhalb der Klasse der Fragesätze vor allem adverbielle F-Sätze,

sie gebrauchen mehr Negationen, mehr modale Hilfsverben und mehr Präteritum sowie mehr Objektsätze als die anderen Gruppen; innerhalb der Klasse der adverbiellen Satzkonstruktionen, von denen die US-Jungen insgesamt die meisten aufweisen, verwenden sie am häufigsten konditionale und konzessive Formen. Sie zeigen mehr mehrfache Einbettungen 2. Grades und innerhalb der Klasse der mehrfachen Einbettungen am häufigsten die oberflächenstrukturelle Erscheinungsform der Subordination; zudem verwenden sie mit Abstand die meisten Formen der indirekten Rede, mehr begründende Textkoordinatoren, mehr allgemeine Proformen sowie mehr nicht-rekonstruierbare nominale Proformen.

Die *US-Mädchen* verwenden als Fragesätze vor allem die nominalen F-Satztypen, zudem mehr Imperative, entschieden häufiger Subjektsätze; sie gebrauchen ebenfalls häufiger als die anderen Gruppen präpositionale Adverbialformen sowie direktive und lokale Adverbiale. Innerhalb der Klasse der adverbiellen Satzkonstruktionen verwenden sie vor allem kausale und relationale Formen insgesamt sehr häufig. Sie gebrauchen ebenfalls die meisten Appositionen. Diese Gruppe zeigt die höchste Anzahl der mehrfachen Einbettungen, als ihre Erscheinungsform vor allem Koordination, Adjektiva und Possessiva. Die US-Mädchen weisen die höchste Anzahl an eingebetteten Sätzen insgesamt auf, und hier am häufigsten solche 3. Grades, relativiert auf solche 2. Grades. Verglichen mit den anderen Gruppen, verwendet diese Gruppe am häufigsten einfache Koordination; argumentative Textkoordinatoren erscheinen hier ebenfalls am häufigsten, darunter vor allem die adversativen Textkoordinatoren; bei den nicht-rekonstruierbaren Proformen werden vor allem die adverbiellen Formen benutzt.

Die hier ermittelte Rangreihe für die Schicht- und Geschlechtsgruppen zeigt in der Polarisierung von MS-Jungen und US-Mädchen recht deutlich, daß die von Bernstein und Oevermann formulierte Hypothese über den schichtenspezifischen Sprachgebrauch durch geschlechtsspezifische Merkmale des Sprachverhaltens modifiziert werden muß. Nach den Kenntnissen der sozialen Situation von Frauen beziehungsweise Mädchen – gerade in der US – wäre zudem zu vermuten, daß diese Rangreihe als Ausdruck entsprechender sozialer Verhältnisse bewertet werden kann. Dabei wird jedoch unterstellt, daß die hier gruppendiskriminierenden Sprachformen tatsächlich als geeignete Operationalisierung von sozial typischen Erfahrungen und intersubjektiven Deutungsmustern gelten könnten, daß jene diese in einer vermittelten Weise widerspiegeln. Sehr wahrscheinlich sind die hier ermittelten empirischen Zusammenhänge auf Unterschiede in den Formen der sozial bestimmten intersubjektiven Realitätsdeutung zu beziehen, wir sehen jedoch zugleich, daß dies kaum vermittels einer Zuordnung nach formal definierten Kriterien der „Restringiertheit" oder „Elaboriertheit" des Sprachgebrauchs möglich ist. So können wir auch in diesen Daten einen weiteren Hinweis darauf sehen, daß – abgesehen von allen mit dieser empirischen Untersuchung verbundenen und relativierend wirkenden Problemen – Bernsteins Darstellung der unterschiedlichen Formen des Sprachgebrauchs in den Merkmalsbeschreibungen des „elaborierten" und des „restringierten" Codes die relevanten Dimensionen des Zusammenhanges von typischen Sozialerfahrungen und ihrer kommunikativen Verarbeitung kaum erfaßt. Denn sehr wahrscheinlich sind die relevanten Dimensionen schichtenspezifischen Sprachgebrauchs nicht in der unterschiedlichen Verfügung über syntaktische Konstruktionsmittel zu suchen, sondern eher in den Formen, in denen die unmittelbare Situation gedeutet wird – dies dürfte sich nur sehr vermittelt in syntaktischen Regeln ausdrücken –, und in der Art, wie quasi standardisierte Deutungen von sozial relevanten Situationen und Beziehungen im kodifizierten System der Sprache erfahren und für die sozial relevanten Erfahrungsbereiche verfügbar gemacht werden. Erst durch Untersuchungen, die sich systematisch auf die Seite der Organisation und Herausbildung von intersubjektiv verbindlichen Deutungszusammenhängen im Medium der Sprache beziehen können, das heißt sprachlich vermittelte Bedeutungen auf aktiv herausgearbeitete Erfahrungen des gesellschaftlich organisierten Subjektes beziehen können, läßt sich der Fragehorizont angeben, dessen Bearbeitung als eine Voraussetzung für eine Transformation dieser Untersuchungsergebnisse in emanzipatorische Erziehungsprozesse anzusehen ist.

Wir wollen jedoch die Problematik der Bernsteinschen Konzeption noch ein Stück weiter anhand unserer Daten verfolgen.

Exkurs: Interne Zusammenhänge der linguistischen Variablen dieser Untersuchung

Anhand der Korrelationen der linguistischen Variablen untereinander sollte geprüft werden, ob sich Zusammenhänge abzeichnen, die auf eine sprachinterne Systematik des Sprachgebrauchs verweisen. Dies sollte eine Kontrolle darstellen für die in die Konstruktion der Variablen schon eingegangenen Hypothesen über sprachsystematische Zusammenhänge und insofern als ein mögliches Korrektiv für Interpretationen der Daten zum Sprachgebrauch in den Schichtgruppen fungieren. Zudem kann, wenn man die internen Korrelationen der linguistischen Maße innerhalb der Schichtgruppen prüft, ein Anhaltspunkt dafür gewonnen werden, ob mit der häufigeren Verwendung einer bestimmten sprachlichen Ausdrucksform die Auswahl anderer Formen systematisch einhergeht, das heißt, ob sich in der Auswahl bestimmter linguistischer Formen ein geschlossenes Kommunikationsmuster auf der verbalen Ebene manifestiert. Dies würde, wenn eine Systematik dieser Art feststellbar wäre, Bernsteins Hypothese einer schichtenspezifischen, systematisch wirksamen verbalen Planungsfunktion tendenziell stützen.

Da wir aufgrund der sehr großen Anzahl der berechneten Korrelationen nur die für die GG geltenden und nicht nach Schicht und Geschlecht aufgegliederten Korrelationen für linguistische Zusammenhänge verwendet haben, spiegelt sich in sehr vielen Fällen in den Korrelationen die unterschiedliche Verwendungshäufigkeit von Ausdrucksformen beider Schichten wider. Diejenigen Korrelationen, die man weder darauf noch auf von der Logik der Beschreibung her notwendige Zusammenhänge reduzieren kann, sind zum Teil widersprüchlich, bestätigen jedoch generell vor allem für den ersten Komplex die sich hier recht deutlich erweisende Tendenz eines in beiden Schichtgruppen unterschiedlichen Erzählstils.

Die Merkmale dieses verbalen Stils sind jedoch, wie wir gezeigt haben, nicht konsistent im Sinne einer „elaborierten" oder „restringierten" Sprechweise interpretierbar, so daß wir auch hier keinen Hinweis auf eine sozial induzierte verbale Planungsstrategie im Sinne der Hypothesen Bernsteins finden können.

5.3 Zur Struktur der statistischen Zusammenhänge von verbalen Ausdrucksformen und Leistungen im Intelligenztest

In einer in der Sozialisationstheorie gängigen Hypothese wird davon ausgegangen, daß die Formen der verbalen Strukturierung von Erfahrungen sich fördernd oder hemmend auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten auswirken. Ohne auf das Problem des Zusammenhanges von Sprache und Denken einzugehen, wollen wir unterstellen, daß es einen – wie auch immer vermittelten – Zusammenhang von Sprache und Denken gebe, und prüfen nun, mit welchen sprachlichen Ausdrucksformen welche gemessenen Intelligenzleistungen in unserer Untersuchungsgruppe einhergehen. Unsere Intention ist dabei, die in den gängigen Vorurteilen als kognitiv relevant unterstellten verbalen Ausdrucksformen mit den entsprechenden Intelligenzkorrelationen zu vergleichen, um zu prüfen, in welcher Richtung diese Beziehungen verlaufen. Damit wäre ein Anhaltspunkt für eine mögliche Korrektur in der Interpretation der linguistischen Variablen denkbar. Aufgrund der Problematik sowohl der Intelligenzmessung als auch der linguistischen Operationalisierungen in unseren Variablen hat dieser Schluß von Intelligenzkorrelationen auf linguistische Daten nur eingeschränkte Aussagekraft.

5.3.1 Ausdrucksformen, die in beiden Schichtgruppen gleichermaßen abhängig vom jeweiligen Intelligenzniveau erscheinen

Wir stellen im folgenden die jeweiligen sprachlichen Ausdrucksformen, gruppiert nach der Richtung der Zusammenhänge mit den Werten im Intelligenztest, tabellarisch dar.

a) Formen, die in beiden Schichten negativ mit Intelligenz korrelieren:
   Gesamtzahl der Adverbiale, präpositionale Adverbiale, direktive und lokale sowie raumzeitliche Adverbiale; einfach eingebettete restriktive Possessiva, indirekte Rede, Redesätze, Subordination als Erscheinungsform mehrfach eingebetteter Konstruktionen, temporale Textkoordinatoren, nicht-rekonstruierbare adverbielle Proformen, Subjektsätze;
b) Formen, die in beiden Schichten positiv mit Intelligenz korrelieren:
   „Ketten", nominale F-Sätze, Negationen, Objektsätze, instrumentale Adverbiale, temporale Adverbiale, Gesamtzahl der adverbiellen Satzkonstruktionen, Vergleichssätze, einfach eingebettete Subordination, mehrfache Einbettungen 3. Grades;
c) Formen, die in beiden Schichten intelligenzunspezifisch sind:
   mehrfache Einbettungen 1. Grades.

Aus diesen Zusammenhängen läßt sich kaum ein Anhaltspunkt für eine von den jeweiligen Intelligenzleistungen her bestimmte Auswahl sprachlicher Ausdrucksformen gewinnen, die in der vorliegenden Analyse vorläufig als strukturell komplex und insofern als kognitiv relevant unterstellt wurden. Daß zum Beispiel Subordination als Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen insgesamt in beiden Schichten von den nach den Testwerten weniger intelligenten Kindern verwendet wird, verweist darauf, daß eine vorgängige, an linguistischen Kriterien orientierte Definition von Subordination als Index differenzierter Planungsstrategien problematisch ist. Die mögliche andere Interpretation, daß sich in der Verwendung der strukturell komplexeren Formen bei den tendenziell weniger intelligenten Kindern eine starre Adaption an den Vorlagetext ausdrückt, ist gleichermaßen problematisch. Denn dann wäre nicht einzusehen, warum die von den – nach den Testwerten – intelligenteren Kindern häufiger verwendeten und dem Originaltext eher entsprechenden Formen, wie zum Beispiel adverbielle Sätze insgesamt oder Anzahl der Einbettungen 3. Grades, nicht auch als Adaption an den Vorlagetext zu deuten sind und damit deren linguistische Komplexitätsdefinition aufzugeben ist.
Betrachten wir nun die Formen, für die sich in der MS und der US unterschiedliche Zusammenhänge mit den Leistungen im Intelligenztest abzeichnen.

5.3.2 Ausdrucksformen, die in den Schichtgruppen in unterschiedlicher Richtung mit den Leistungen im Intelligenztest korrelieren

Wir führen auch hier die statistischen Zusammenhänge zunächst tabellarisch auf.

a) Ausdrucksformen, für die sich in der MS keine oder negative, in der US dagegen positive Zusammenhänge mit dem Intelligenztest zeigen:
Gesamtzahl der Fragesätze, Passiv, transformierte Sätze, Konjunktiv, modale Adverbiale, Temporalsätze, Adversativsätze, mehrfache Einbettungen insgesamt, PP als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform für mehrfache Einbettungen 1. Grades, Koordination 2. Grades, Adjektiva 2. Grades, PP-Formen 2. Grades, Adjektiva 3. Grades, Possessiva 3. Grades, PP-Formen 3. Grades, mehrfache und einfache Einbettungen insgesamt, Sätze 2. Grades, Adjektiva als oberflächenstrukturelle Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen insgesamt, restriktive Konstruktionen insgesamt;

b) Ausdrucksformen, für die sich in der US keine oder negative, in der MS dagegen positive Zusammenhänge mit dem Intelligenztest zeigen:
modale Hilfsverben, Kausalsätze, relationale Satzkonstruktionen, einfache Einbettungen, einfach eingebettete restriktive Adjektiva, Appositionen, Asyndese 1. Grades, Nominalisierungen 1. Grades, Adjektiva, Possessiva, SATZ-Formen 1. Grades, Nominalisierungen 2. Grades, SATZ-Formen 2. Grades, Asyndese 3. Grades, Nominalisierungen 3. Grades, nicht-restriktive SATZ-Formen insgesamt, Asyndese relativ zur Anzahl der mehrfachen Einbettungen insgesamt, adversative und textverweisende Koordinatoren, nominale und adverbielle Proformen, Proformen insgesamt.

Die hier dargestellten Zusammenhänge linguistischer Variablen mit den gemessenen Intelligenzleistungen verweisen gleichermaßen darauf, daß die vorgängige hypothetische Gleichsetzung von linguistisch komplexen und insofern kognitiv bedeutsamen Ausdrucksformen problematisch ist. In einem Bereich der als strukturell komplex unterstellten Formen (transformierte Sätze, mehrfache Einbettungen insgesamt) zeigen sich für die US positive, für die MS dagegen negative beziehungsweise keine Zusammenhänge mit den gemessenen Intelligenzleistungen, in einem anderen Bereich der strukturell komplexen Formen (relationale Sätze) zeigen sich für die MS positive, die US dagegen negative beziehungsweise keine Intelligenzkorrelationen. Das heißt, daß in den Schichtgruppen die nach den Testwerten jeweils intelligenteren Kinder unterschiedliche Bereiche des als Kontinuum unterstellten Komplexes strukturell komplizierter Ausdrucksformen gebrauchen, daß sich Intelligenz hier auf Unterschiedliches bezieht. Wenn die Zusammenhänge von linguistisch bestimmten Ausdrucksformen und gemessener Intelligenzleistung überhaupt als ein möglicher Anhaltspunkt für die Interpretation linguistischer Formen gelten kann, dann zeigt sich hierin, daß selbst die Richtung der Entsprechung von kognitiver Relevanz und strukturell komplexer Form kaum von den linguistischen Indikatoren des Sprachgebrauchs her bestimmbar zu sein scheint, daß Intelligenz oder kognitive Strategien in unterschiedlicher Weise zur Interpretation der verbalen Situation eingesetzt werden und daß wir die Systematik dieser Situationsinterpretation nicht an den formalen Kriterien des verbalen Ausdrucks ablesen können.

5.4 Zusammenhänge der linguistischen Variablen mit den Antworten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen

Wir wollen die Analyse unserer Ergebnisse auf dem Hintergrund der Code-Theorie Bernsteins noch ein Stück weitertreiben und sehen, ob die für unsere Untersuchungsgruppe erhobenen Daten zur familialen Kommunikation unsere Ergebnisse erklären können. Es wäre nämlich denkbar, daß ein nach den gängigen Hypothesen und empirischen Befunden untypischer Kommunikationsstil in der hier untersuchten US-Gruppe für die tendenzielle Elaboriertheit des verbalen Ausdrucks der US-Kinder verantwortlich gemacht werden könnte. Zugleich könnten wir in der Analyse des Zusammenhanges von familialem Kommunikationsstil und verbalem Ausdruck der Kinder prüfen, ob die in die linguistischen Variablen eingehenden vorläufigen Annahmen bezüglich verbaler und kognitiver Komplexität zutreffen. Hierbei unterstellen wir allerdings, daß sich ein guter familialer Kommunikationsstil fördernd auf die Ausbildung von kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder auswirkt. Durch die zusätzliche Überprüfung des Zusammenhanges von familialem Kommunikationsstil und Intelligenzleistungen der Kinder wäre ein Maß zu erhalten, mit dem Formen des Verbalismus beziehungsweise mittelschichtspezifische Vorurteile bezüglich der Elaboriertheit des Sprachgebrauchs geprüft werden könnten, wenn es zulässig ist, aus einem statistischen Zusammenhang von beispielsweise gutem familialem Kommunikationsstil und geringerer Leistung im Intelligenztest überhaupt Schlüsse zu ziehen.
Allgemeiner ist die Intention dieser Analyse als ein Versuch zu verstehen, durch den geprüft werden soll, ob und in wie starkem Maße das jeweilige familiale Kommunikationsklima Einfluß auf die verbale Ausdrucksfähigkeit des Kindes hat und in welchen Sprachformen sich diese Fähigkeit manifestiert.
Der familiale Kommunikationsstil wurde in dieser Untersuchung anhand von Fragen an die Mutter beziehungsweise an die Eltern ermittelt. Gefragt wurde danach, wie intensiv die Kommunikation zwischen Mutter und Kind ist, und danach, für wie bedeutsam die Eltern die Sprache in der alltäglichen Kommunikation einschätzen[2].
Wir stellen nun die statistischen Zusammenhänge der linguistischen Variablen mit den Daten zum kommunikativen Verhalten der Bezugspersonen tabellarisch dar.

5.4.1 Zusammenhänge zwischen sprachlichen Ausdrucksformen und gleichen Antworten innerhalb der Schichten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen

a) Ausdrucksformen, die in beiden Schichten positiv mit geringer sprachlicher Förderung durch die Eltern korrelieren:
modale Hilfsverben, Rede- und Objektsätze, Gesamtzahl der nominalen Satzplatzhalter, temporale Adverbiale, mehrfache Einbettungen, Nominalisierungen 1. Grades, nominale rekonstruierbare Proformen, Gesamtzahl der rekonstruierbaren Proformen sowie Gesamtzahl der nicht-rekonstruierbaren Proformen;
b) Ausdrucksformen, die in beiden Schichten mit guter sprachlicher Förderung durch die Eltern positiv korrelieren:
restriktive und nicht-restriktive Konstruktionen insgesamt, präpositionale Adverbiale, modale und direktive Adverbiale, einfache Einbettungen insgesamt, Possessiva 2. Grades und textverweisende Koordinatoren;

2 Bernstein und Henderson, 1969, haben ein Experiment angestellt, das der hier verwendeten Befragung entspricht. Dabei zeigte sich folgendes: MS und US betonen die Bedeutung der Sprache für die Erziehung zu sozialer Kommunikation stärker als für die Erziehung zu Fertigkeiten im Umgang mit Gegenständen; dabei gibt es folgende Gewichtungen: die MS unterstreicht die Bedeutung der Sprache bei der Erziehung zu kommunikativem Verhalten stärker als die US. Im Bereich des Umganges mit Gegenständen legt die US mehr Gewicht auf die Sprache als die MS; wo es darum geht, dem Kind hierbei Prinzipien zu vermitteln, ihm zu erklären, wie etwas funktioniert, betont dagegen die MS stärker als die US die Bedeutung der Sprache.

191

c) Ausdrucksformen, die in beiden Schichten unabhängig von sprachlicher Förderung durch die Eltern erscheinen:
Fragesätze insgesamt, nominale F-Sätze, raum-zeitliche Adverbiale insgesamt, Vergleichs- und Modalsätze, einfach eingebettete Subordination, mehrfache Einbettungen 3. Grades und Sätze 2. Grades relativ zur Anzahl der Einbettungen insgesamt.

5.4.2 Zusammenhänge zwischen sprachlichen Ausdrucksformen und differierenden Antworten innerhalb der Schichten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen

a) Formen, die in der MS mit guter oder unspezifischer, in der US dagegen mit geringer sprachlicher Förderung positiv korrelieren:
Anzahl der „Ketten", Präsens, einfach eingebettete restriktive PP-Formen, mehrfache Einbettungen 2. Grades, Asyndese 1. Grades, Koordination 1. Grades und 2. Grades, PP-Formen 2. Grades, lokale Adverbiale und Konditionalsätze;
b) Formen, die in der MS mit geringer, in der US dagegen mit guter oder unspezifischer sprachlicher Förderung positiv korrelieren:
Imperativ, Passiv, Negationen, Präteritum, Subjektsätze, Gesamtzahl der Adverbiale, instrumentale Adverbiale, Gesamtzahl der adverbiellen Satzformen, relationale Satzformen, einfache Einbettung, restriktive Konstruktionen, die als SATZ erscheinen, mehrfache Einbettungen 1. Grades, Subordination 1. Grades, Adjektive 1. Grades, Nominalisierungen 2. Grades, Subordination relativ zur Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen, einfache Koordination und argumentative Textkoordinatoren.

Unter Annahme der Gültigkeit der Hypothese, daß sprachliche Förderung im Elternhaus mit einem „elaborierten" Sprachstil der Kinder einhergeht, sind die hier dargestellten Zusammenhänge erstaunlich. Fassen wir die Ausdrucksformen zusammen, die mit geringer oder unspezifischer sprachlicher Förderung durch die Eltern korrelieren, so findet sich hier ein Großteil der Ausdrucksformen, die meist als „elaborierte" bezeichnet werden. So könnte – basierend auf den Ergebnissen dieser statistischen Zusammenhänge – der Schluß gezogen werden, daß unsere Vermutung bezüglich der Problematik eines formal-linguistisch definierten Elaboriertheitskriteriums weiter gestützt wird.
Wir wollen nun sehen, ob sich aus den statistischen Zusammenhängen von familialem Kommunikationsstil sowie den Leistungen im Intelligenztest einerseits und den linguistischen Variablen andererseits weitere Anhaltspunkte dafür finden lassen, daß ein formal-linguistisch definiertes Kriterium der kommunikativen Adäquatheit von sprachlichen Äußerungsformen notwendig problematisch ist.

5.4.3 Zum Zusammenhang der Antworten auf die Sprach- und Kommunikationsfragen sowie der Intelligenztestwerte einerseits und der linguistisch bestimmten sprachlichen Ausdrucksformen andererseits

Allgemein soll zunächst die Vermutung überprüft werden, ob sich anhand dieser hochselektiven und kleinen Untersuchungsgruppe zumindest tendenziell der Nachweis führen läßt, daß ein bestimmtes affektives, verbal vermitteltes Klima in der Mutter-Kind-Beziehung entscheidende Bedeutung für die Art und die Höhe der herausgebildeten Intelligenz hat. Dies soll anhand der Häufigkeit der Entsprechungen sprachlicher Förderung durch die Eltern und dem gemessenen Intelligenzniveau überprüft werden. Insgesamt zeigte sich kein relevanter Zusammenhang zwischen den Kommunikations- und Sprachfragen und der Höhe des Intelligenzniveaus, wenn man die Fälle zum Vergleich heranzieht, in denen trotz sprachlicher Förderung ein geringeres Intelligenzniveau und der umgekehrte Fall zu beobachten war.
Daß MS- und US-Eltern hier tendenziell ebenso häufig ihre Kinder sprachlich zu stimulieren scheinen, resultiert wahrscheinlich aus der Auswahl der Untersuchungsgruppe nach dem Kriterium vergleichbarer Intelligenz.

Ein weiterer sich aus dem Vergleich der Korrelationen für Sprach- und Kommunikationsfragen einerseits und für Intelligenzleistungen andererseits ergebender Tatbestand erscheint interessanter: In den Fällen, in denen die GG trotz geringer sprachlicher Förderung ein recht hohes Intelligenzniveau zeigt, wird ein Schichtunterschied sehr deutlich; in 16 von 23 Fällen ist zu beobachten, daß die MS-Kinder trotz geringer oder schlechter sprachlicher Förderung im Elternhaus ein relativ hohes Intelligenzniveau entwickelt haben, was bei den US-Kindern in nur 7 Fällen zutrifft.

Die Fälle, in denen sprachliche Anregung im Elternhaus keinen erkennbaren Einfluß auf das Intelligenzniveau hat, verteilen sich gleichermaßen auf die US wie die MS.

Wir wollen nun den Zusammenhang von gemessenen Intelligenzleistungen und sprachlicher Förderung im Elternhaus einerseits mit bestimmten verbalen Ausdrucksformen andererseits tabellarisch vorstellen.

Mit guter sprachlicher Förderung im Elternhaus und hohem Intelligenzniveau korrelieren folgende Ausdrucksformen positiv:

a) in der US wie in der MS: possessive Konstruktionen, restriktive Konstruktionen insgesamt und textverweisende Koordinatoren;
b) nur in der US: Passiv, Präteritum, Konjunktiv, modale Adverbiale und restriktive Konstruktionen insgesamt;
c) nur in der MS: instrumentale Adverbiale, Konditionalsätze, mehrfache Einbettungen 2. Grades, Koordination und Asyndese als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen 1. Grades.

Mit geringer sprachlicher Förderung im Elternhaus und niedrigerem Intelligenzniveau korrelieren folgende Ausdrucksformen positiv:

a) in der US wie in der MS: Imperative, Rede- und Objektsätze, Gesamtzahl der nominalen Satzplatzhalter, Gesamtzahl der Adverbiale, raum-zeitliche Adverbiale, einfach eingebettete restriktive SATZ-Formen und nicht-rekonstruierbare Proformen;
b) nur in der US: Präsens, modale Hilfsverben, Konditionalsätze, Asyndese und Nominalisierungen als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 1. Grades, temporale Textkoordinatoren und Gesamtzahl der rekonstruierbaren Proformen;
c) nur in der MS: Gesamtzahl der Fragesätze, Passiv, Präteritum, Konjunktiv, Subjektsätze, Subordination und restriktive Adjektiva als Erscheinungsformen mehrfacher Einbettungen 1. Grades, Nominalisierungen 3. Grades, Gesamtzahl der Einbettungen, Subordination als Erscheinungsform mehrfacher und einfacher Einbettungen sowie argumentative Textkoordinatoren.

Zusammenhänge dieser Form unter dem Gesichtspunkt ähnlicher sprachlicher Förderung und gleicher Intelligenz machen im nachhinein etwas deutlicher, daß die in den Testergebnissen aufgefundenen Schichtunterschiede von bestimmten Sozialisationsbedingungen abhängen: Gleich intensive sprachliche Förderung im Elternhaus und gleichermaßen hohe Intelligenz bedeuten in der MS und US offenbar nicht das Eingeübtsein in dieselben Sprachgewohnheiten und nicht gleiche Verfügungsgewalt über diese, man kann auch nicht mit gleichen Reaktionsformen auf bestimmte verbal definierte Situationen rechnen.

Es ist jedoch nicht möglich, aus den hier ermittelten Daten Schlüsse in Richtung auf größere oder geringere Funktionalität der sprachlichen Formen zu ziehen. Wenn wir überhaupt Aussagen über die sprachlichen Formen machen können, dann können wir aus den Zusammenhängen hier feststellen, daß linguistische Indikatoren, wie Passiv, Adverbiale usw., also die Formen, die mit geringer sprachlicher Förderung und zugleich geringerer gemessener Intelligenz korrelieren, wahrscheinlich keine geeigneten Operationalisierungen von kognitiv bedeutsamen Prozessen auf der linguistischen Ebene darstellen, obwohl gerade unter linguistischen Gesichtspunkten (die jedoch je nach linguistischer Schule variieren) zum Beispiel von der Verwendung des Passivs eine Korrespondenz von verbalstruktureller und kognitiver Komplexität zu erwarten wäre.

Geringe sprachliche Förderung im Elternhaus bei gleichzeitig hohem Intelligenzniveau korreliert mit folgenden Ausdrücken positiv:

a) in der US wie der MS: Negationen, Objektsätze, lokale und temporale Adverbiale, adverbielle Sätze insgesamt, Vergleichs- und Modalsätze, einfach eingebettete Subordination, Gesamtzahl der mehrfachen Einbettungen und mehrfache Einbettungen 3. Grades;
b) nur in der US: „Ketten", Gesamtzahl der Fragesätze, instrumentale Adverbiale, Koordination als Erscheinungsform mehrfacher Einbettungen 1. und 2. Grades, PP-Formen 2. Grades und Gesamtzahl der Einbettungen;
c) nur in der MS: Kausalsätze, Nominalisierungen 1. Grades, einfache Koordination, allgemeine Proformen und rekonstruierbare Proformen insgesamt.

Aus der tabellarischen Übersicht geht hervor, daß es sich bei den hier ermittelten sprachlichen Formen um die eher kognitiv relevanten als um die kommunikativ bedeutsamen Formen handeln dürfte. Zugleich werden – wenn man diesen Daten überhaupt eine solche Bedeutung zusprechen darf – einige Vorurteile hinsichtlich der Interpretation einiger linguistischer Variablen (Negationen, adverbielle Sätze, mehrfache Einbettungen, Vergleichs- und Modalsätze) durch die statistischen Zusammenhänge bestätigt. Wenn wir diese Bestätigung akzeptieren und uns dann vergegenwärtigen, daß die US häufiger diese hier als kognitiv bedeutsam ausgewiesenen Formen verwendet und daß dies mit besseren Leistungen im Intelligenztest bei geringerer verbaler Förderung im Elternhaus verbunden ist, so bedeuten einige konträre Ergebnisse unserer Untersuchung, daß die Kinder der US dieses Alters durchaus über einen „elaborierten" Sprachstil verfügen können, wenn sich dieser auf die Darstellung logischer Relationen beziehen kann. Diese Interpretation wird durch die folgenden Daten tendenziell gestützt.

Sprachlich gute Förderung im Elternhaus bei gleichzeitig niedrigerer Intelligenz korreliert mit folgenden Ausdrucksformen positiv:

a) in der US wie in der MS: präpositionale und direktive Adverbi[illegible]fache Einbettungen insgesamt und PP-Formen restriktiver Art als Erscheinungsfor[illegible]racher Einbettung;
b) nur in der US: Subjektsätze, kausale und relationale Sätze, Subordination 1. Grades und relativ zur Gesamtzahl der Einbettungen, einfache Koordination und argumentative Textkoordinatoren;
c) nur in der MS: restriktive Konstruktionen insgesamt, Koordination 2. Grades, PP-Formen 2. Grades und temporale Textkoordinatoren.

Komplementär zu den vorangegangenen Zusammenhängen interpretiert, bedeuten die hier aufgeführten Daten, daß die MS eher verbale Ausdrucksformen reproduziert, die einem gewissen „elaborierten" Verbalismus nahekommen. Gleichzeitig werden jedoch auch die für die US und besonders für die US-Mädchen bezeichnenden Formen der Verwendung logischer Relationen in Sätzen als Verbalismus im Sinne einer Geschicklichkeit bei der Übernahme der vom Originaltext vorgegebenen Formen bestimmt.

Zusammenfassend können wir bisher festhalten, daß die Versuche, aus den verschiedenen Beziehungen der vorgefundenen sprachlichen Formen zu den Formen des Originaltextes, aus ihrer möglichen Abhängigkeit von Intelligenzfaktoren oder Merkmalen des familialen Kommunikationsstils Anhaltspunkte der Erklärung unserer konträren Befunde des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs zu gewinnen, keine positiven Ergebnisse im Sinne einer dann doch noch möglichen Bestätigung des Konzepts der verbalen Planungsstrategien erbrachten. Deutlich wurde vielmehr, daß mit einem an formal-linguistischen Kriterien orientierten Analyseverfahren die unterstellten Zusammenhänge von kognitiven Prozessen, sozialtypischer Erfahrung und intersubjektiver Realitätsdeutung im Medium der Sprache kaum erfaßt werden können. Denn in die formalen linguistischen Kriterien gehen bestimmte Vorurteile bezüglich der Komplexität von sprachlichen Ausdrucksformen ein, und linguistische Maßzahlen spiegeln in vielen Fällen oft nur die jeweiligen linguistischen Beschreibung[illegible]ethoden wider. Dieses Argument ist jedoch nicht zu schwerwiegend, da die – wie auch immer gewählte – Beschreibungstechnik auf die Schichtgruppen gleichermaßen angewendet wird und insofern einige Inadäquatheiten korrigiert werden. Gewichtiger ist jedoch das Argument, daß mit der bislang üblichen Auszählung formal-linguistischer Merkmale kein sinnvolles Kriterium zur Beurteilung der kommunikativen Adäquatheit von Äußerungsformen gegeben ist, da bei dieser Methodik

der innere Zusammenhang von Form und Inhalt sprachlicher Äußerungen systematisch ausgegrenzt bleibt. Ein empirisch gehaltvolles und theoretisch begründbares Kriterium der Beurteilung der kommunikativen und kognitiven Bedeutsamkeit sprachlicher Ausdrucksformen wäre erst im Rahmen einer Sprachtheorie zu entwickeln, die Sprache nicht auf ein formales System reduziert, sondern sie als intersubjektiv erzeugten Handlungszusammenhang begreift und beschreibt.

Daß dieses Argument den unter linguistischem Gesichtspunkt wesentlichen Kritikpunkt an der Methodik von Bernsteins Arbeiten darstellt, hat unsere Analyse empirisch deutlich gemacht. Denn gerade in dem Bereich, in dem das formale Verfahren dazu zwingt, auf inhaltliche Merkmale zumindest ansatzweise Rücksicht zu nehmen – und dies ist bei der Analyse der Pronominalisierungen der Fall gewesen –, zeigten sich recht klare Ergebnisse und Interpretationsmöglichkeiten. Im Bereich der Interpretation von Satzkomplexität und dem des Ausdrucks logischer Relationen bestand dagegen durchweg die Schwierigkeit, die ermittelten Sprachmerkmale in immer nur sehr vorläufiger Weise auf die ihnen hypothetisch zugeordneten kognitiven Merkmale beziehen zu können.

Wenn wir uns in der Bewertung unserer Ergebnisse nicht auf das Argument der mangelnden Repräsentativität der Untersuchungsgruppe zurückziehen, muß festgestellt werden, daß die an Bernsteins Konzept orientierten Operationalisierungen auf der linguistischen Ebene offenbar unzureichend waren. Dieses Ungenügen der linguistischen Operationalisierungen ist jedoch darauf zurückzuführen, daß der im Konstrukt der verbalen Planungsstrategien bei Bernstein formulierte allgemeine theoretische Bestimmungsrahmen nicht schon so weit klar ist, daß sich Möglichkeiten einer konsistenten empirischen Überprüfung ergeben könnten. Dies gilt ebenfalls für den Stand der linguistischen Theoriebildung (dies versuchten wir im 2. Kapitel zu zeigen). Denn die Linguistik steht prinzipiell vor den gleichen Schwierigkeiten; es ist nämlich noch nicht ausreichend geklärt, wie der bestimmte Zusammenhang von sozial induzierten Erfahrungen, intersubjektiven Verarbeitungsstrategien theoretisch zu explizieren und praktisch zu bestimmen wäre.

Wir meinen, und dies erscheint uns als das wichtigste Resultat unserer Analyse, daß die zentrale Perspektive weiterführender Überlegungen und Untersuchungen in der Soziolinguistik wie in der Linguistik sein sollte, die in Bernsteins Konstrukt der verbalen Planungsstrategien enthaltenen schematischen Beziehungen von sozialer Herkunft, Kommunikationsformen und Kognitionsstrategien in präzisen, empirisch gehaltvollen Erklärungsansätzen in Richtung einer sozialpsychologisch begründbaren Handlungstheorie weiterzutreiben. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive wurde im Verlauf unserer Arbeit offenkundig, daß eine wichtige Aufgabe darin besteht, die in der psychoanalytischen Theorie Freuds und der Entwicklungspsychologie Piagets enthaltenen Bestimmungen zur Herausbildung emotionaler und kognitiver Prozesse und deren verbaler Formen in systematischer Weise auf schichtenspezifisch variante Sozialisationsbedingungen und -perspektiven zu beziehen. Dies schließt allerdings nicht aus, daß empirische Analysen zur Exploration des hypothetisch deutbaren Zusammenhanges von kommunikativen und kognitiven Strategien und Schichtzugehörigkeit für theoretische Analysen in diesem Bereich von Bedeutung sind. Wie unsere Untersuchung jedoch gezeigt hat, ist es in Zukunft wahrscheinlich wenig sinnvoll, im Rahmen des durch die geschlossene Fassung zu engen theoretischen Konstrukts von Bernstein weitere Nachuntersuchungen anzustellen. Nützlich wären allerdings explorative Studien, die sich auf die Dimension pragmatisch relevanter Merkmale des Sprachgebrauchs konzentrieren.

Zusammenfassend läßt sich aus unseren Ergebnissen zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch in unserer Untersuchungsgruppe folgendes Bild zeichnen: Während sich für den Bereich der interaktionsspezifischen Ausdrucksformen die Vermutungen über einen unterschiedlichen Sprachgebrauch tendenziell bestätigt haben – und dies besonders deutlich anhand der Analyse der Fragesätze und der Proformen –, sich für diesen Bereich also insgesamt eine relativ klare Interpretation der Daten im Sinne der Bernsteinschen Code-Theorie entwickeln ließ, stellten sich die Zusammenhänge sowohl für den Bereich der als kognitiv relevant bezeichneten Ausdrucksformen als auch für den Bereich der Text- und Satzstrukturierung we-

sentlich komplexer, weniger einleuchtend und zum Teil sogar widersprüchlich dar, und zwar in sich selbst und im Verhältnis zu den bisherigen Überlegungen und Ergebnissen zum schichtenspezifischen Unterschied in diesen Bereichen. Im Bereich des Ausdrucks der als kognitiv relevant unterstellten Relationen zeigte sich, daß die MS eher die weniger komplexen, die eher als Zusatzinformation und Explikation zu wertenden, zum Teil sogar nur als ornamental zu betrachtenden Relationen bevorzugte, während die US entgegen allen – zumindest zunächst – plausibel erscheinenden Annahmen hier die eher komplexen, sowohl strukturell als auch kognitiv eine relativ hohe sprachliche Organisationsfähigkeit voraussetzenden Ausdrucksformen verwendete. Besonders an diesem Punkt zeigt sich die Problematik der Interpretation derartiger Daten: In ihnen spiegelt sich sowohl die inhaltliche als auch tendenziell methodologische Unklarheit der in ihre Bestimmung eingehenden Hypothesen und Fragestellungen wider. Nur auf einer recht oberflächlichen, deskriptiven Ebene läßt sich hier ein für die US und MS unterschiedlicher Sprachstil konstatieren, und zwar in Richtung auf verbale Geschicklichkeit und Explizitheit zielende Verbalisierungsformen für die MS, während die US sich eher darauf beschränkt, in allgemeiner Form die ihr relevant erscheinenden Teile der Geschichte zusammenfassend darzustellen. Nur auf einer solchen Ebene können auch die zum Teil den Vermutungen entgegenlaufenden Befunde im Bereich der syntaktischen Organisation des Textes, das heißt die unterschiedlichen Ergebnisse für die Konstruktion von Textkomplexen in der US gegenüber der prozessualen Schilderung des Geschehens (verbunden mit Ansätzen zu einer kohärenten Strukturierung des Textes) in der MS, gedeutet werden; dafür sprechen auch die die oberflächenstrukturellen Erscheinungsformen durchgängig und signifikant diskriminierenden Formen der PP-Konstruktion und der Asyndese. Zudem ergibt sich aus der Überprüfung der inhaltlichen Bedeutung der PP-Formen anhand der Texte, daß diese ebenfalls wieder eher zusätzliche Ausdrucksformen sind, die Teilstücke der Geschichte spezifizieren, aber für den logischen Zusammenhalt der Geschichte nicht unmittelbar relevant sind. Hierin zeigt sich einerseits, daß das Konzept der verbalen Planung in seiner geschlossenen linguistischen Bestimmung bei Bernstein kaum in dieser Weise aufrechterhalten werden kann (vgl. dazu auch Oevermann, 1970 a), und andererseits aber auch, daß die Bedeutung der sich hier abzeichnenden Tendenzen eines unterschiedlichen Sprachgebrauchs auf dieser Ebene kaum einer konsistenten Erklärung zugeführt werden kann.

Obwohl sich aus den Ergebnissen der empirischen Analyse manche Linien eines plausiblen Deutungszusammenhangs versuchsweise zeichnen ließen (vor allem im ersten Bereich der Untersuchung), bleibt doch für unsere empirischen Ergebnisse festzuhalten, daß sich aus den einzelnen Facetten keine konsistenten, *insgesamt* stringent interpretierbaren Aussagen zusammensetzen lassen.

6.
Anhang

Materialien und Tabellen zur empirischen Untersuchung

Testeranweisung I (Vorspielen der Originaltexte)
Nachdem die Kinder im Vorführraum Platz genommen haben und alle ruhig sind, sagt der Tester:
„Ich werde Euch jetzt gleich eine Geschichte vorspielen. Paßt gut auf und hört genau zu, damit Ihr nachher jemand anderem, der sie noch nicht kennt, die Geschichte weitererzählen könnt.
Mit der Schule hat das gar nichts zu tun, Ihr bekommt keine Noten und die Lehrer sind auch nicht dabei. Wenn die Geschichte zu Ende ist, geht Ihr zunächst in die Klasse zurück, bis Ihr wieder abgeholt werdet. Paßt gut auf und redet nicht dazwischen, damit Ihr die Geschichte alle gut verstehen könnt. Jetzt geht's los!"
Band einschalten.

Testeranweisung II (Erklärung der Gegensprechanlage)
Wenn das Kind in den Wiedergabe-Raum kommt, sagt der Tester:
„Du bist (Name) . . . ? " Name auf der Liste abhaken.
„Das hier ist eine Sprechanlage wie ein Telefon. Am anderen Ende der Leitung sitzt einer, der die Geschichte noch nicht kennt und die jetzt von Dir erzählt bekommt. Hier sprichst Du rein (auf's Mikrophon deuten), hier hörst Du ihn (auf den Kopfhörer deuten). Probier es mal aus."
(Kopfhörer aufsetzen)

Testeranweisung III (Einleitung zur Textwiedergabe)
Nachdem das Kind den Kopfhörer aufgesetzt hat, sagt der Empfänger:
„Hallo! Hörst Du mich? Ist es nicht zu laut, kannst Du mich gut verstehen? . . .
Du sollst mir also jetzt eine Geschichte erzählen. Mach das schön langsam und deutlich, damit ich sie gut verstehen kann. Laß Dir ruhig Zeit, soviel Du möchtest, auf die Geschwindigkeit kommt es nicht an. Überlege in Ruhe, wenn Dir etwas nicht einfällt oder Du nicht mehr weiterweißt, macht das nichts aus. Willst Du jetzt anfangen? " Falls das Kind nicht anfängt: „Also, wie war denn die Geschichte? "
Stimulierung des Kindes während der Wiedergabe durch „ja" und „hm".
Bei Stocken: „Was geschah denn dann? " oder: „Was war denn dann los? "
Bei Rückfragen: „Ist nicht so wichtig." beziehungsweise: „Erzähl doch weiter."

Originaltext (MS-Fassung)

Die Geschichte von Herrn und Frau Moser

Herr und Frau Moser gehen oft im Taunus spazieren. Da beide schon älter und sehr ruhebedürftig sind, fahren sie meist wochentags in den Taunus, denn samstags und sonntags sind dort sehr viele Menschen, denen man auf Schritt und Tritt begegnet. Während der Woche ist es dagegen viel schöner: Man kann stundenlang durch den Wald gehen, ohne einen Menschen zu treffen. So war es zumindest immer gewesen. Daher hatten Herr und Frau Moser auch keinen Grund anzunehmen, daß es anders würde, als sie vor einiger Zeit wieder einmal während der Woche in den Taunus fuhren. Aber es sollte anders werden.
An diesem Tag waren sie schon länger als eine Stunde gewandert. Herr Moser fühlte sich nicht recht wohl und war auch schon ein wenig müde. Plötzlich schrie er auf: „Verdammt! So eine Unverschämtheit! Wenn ich diesen Burschen erwische, ziehe ich ihm die Ohren lang!" „Was ist denn los? " erkundigte sich seine Frau etwas verwundert. „Hast Du denn gar nichts gemerkt? Da werfen unverschämte Bengel Kastanien nach mir, und Du, Du fragst, was los sei. Paßt bloß auf, wenn ich Euch erwische!" schrie er und drehte sich wütend um. Aber obwohl er sich genau umsah, konnte er niemanden entdecken.

Seine Frau meinte, um ihn zu beschwichtigen, er solle sich doch nicht so aufregen. „Es scheint mir, Du bildest Dir wieder etwas ein", sagte sie, denn sie hatte tatsächlich nichts gemerkt. Herr Moser brauchte sich gar keine Mühe zu geben, sie eines Besseren zu belehren, denn es waren kaum zwei Minuten vergangen, als ein neuer Angriff erfolgte. Diesmal flogen gleich mehrere Kastanien auf einmal durch die Luft, von denen eine sogar Frau Mosers neuen Hut traf. Nun wurde auch sie wütend und schimpfte laut: „Ihr Rotznasen! Was fällt Euch ein! Macht bloß, daß Ihr wegkommt! Ich werd's Euren Eltern sagen, dann könnt Ihr was erleben."
Herr Moser, der fast ein wenig Schadenfreude empfand, meinte triumphierend: „Siehst Du, ich hab' Dir's ja gleich gesagt! Glaubst Du mir jetzt endlich? "
Ja, Frau Moser war nun überzeugt. Sie schien mit ihrem Mann wieder ganz einer Meinung zu sein, denn gemeinsam schimpften sie über die Jugend von heute: „Nicht mal im Wald ist man vor denen sicher!"
Inzwischen waren sie beide müde und deshalb recht froh, als sie eine Bank fanden, auf die sie sich setzen konnten. Sie packten die Butterbrote aus, die sie nach alter Gewohnheit mitgebracht hatten, und begannen zu essen. Nach dieser Aufregung schmeckte es ihnen besonders gut. Die Ruhe dauerte jedoch nicht lange, denn plötzlich raschelte es hinter ihnen, ein langer haariger Arm griff Frau Moser von hinten über die Schulter und riß ihr das Butterbrot aus der Hand. Erschrocken drehten beide sich um und sahen gerade noch, wie ein Affe mit dem Brot in der Hand auf den nächsten Baum kletterte.
„Ist das nicht eine Frechheit? Wie kommt denn dieser Affe in den Wald? " Beide schauten zu dem Affen hinauf, der auf einem hohen Ast saß und in aller Ruhe seine Beute verzehrte. Dann schien es ihm nicht mehr zu schmecken, denn er warf den letzten Rest vom Baum herunter, so gut gezielt, daß Herr Moser beinahe wieder getroffen worden wäre. Da war es ihnen plötzlich klar: Auch die Kastanien waren von Affen geworfen worden und nicht etwa von Lausbuben, wie sie zunächst angenommen hatten. So schnell sie konnten, rafften sie ihre Sachen zusammen und hasteten hinweg, aus Angst, die Affen könnten noch Schlimmeres im Schilde führen.
Wie die Affen in den Wald gelangt waren, konnte man am nächsten Tag in der Zeitung lesen: Im Opelzoo sei eingebrochen worden, wobei auch der Affenkäfig geöffnet worden sei, so daß die Affen in den Wald entlaufen konnten. Bisher seien sie absichtlich noch nicht eingefangen worden, damit beobachtet werden könne, wie sie sich in Freiheit verhielten. Nur zur Fütterung kämen sie zum Käfig zurück.

Beispiele der Textwiedergaben

Hier werden nun vier Texte wiedergegeben, die von Individuen beiderlei Geschlechts sowie beider Schichten und gleicher Intelligenz eines mittleren Niveaus produziert wurden.

Beispiel für die Gruppe der MS-Jungen

Vp$_{817}$
Vp: Die Geschichte von von Frau Moos und Herr Moos. ähm ähm äh die Geschich- äh die gehn immer wochentags in den Wald. und eines und Ta eines Tages sind se ähm ähm eine Stunde durch den Wald gelaufen. und da und dann äh äh sind sind lauter Kastanien vom Baum auf s auf sie auf den Mann gefallen. und da hat er gesagt: hört auf da oben. ich komm Euch gleich nach. und da und da ... hat er sich wütend umgedreht und hat seiner Frau gesagt: Du hast Du das gesehn? und da hat hat se gsagt: ne was is denn los? und da hat er gesagt: da oben wirft jemand mit Kastanien. hat sie gesagt: Du träumst wahrscheinlich wieder. hat er gsagt: nein. und dann nach nach zwei Minuten war wieder dasselbe. und dann hat die Frau auch eine Kastanie auf den neuen Hut gekriegt. und dann hat äh ham hat der Mann

gesagt: siehste wohl is jetzt glaubst Du mir s jetzt daß daß . . . s vorhin auch so war? und da hat se gesagt: ja. und dann da sind se zu ner Bank gekommen die äh . . sie habn se sich hingesetzt und habn gegessen. und da kam ein A- kam ein Affe von hinten mit nem langen Arm und nahm das Brot aus der Hand von der Frau und lief auf eine und kletterte auf ein Baum. das sahen sie grad. und da da packten sie schnell alles zusammen und dachten das warn bestimmt auch auf dem äh Kastanienbaum auch Affen. und da hat da habe sie habe se schnell in aller Eile das eingepackt so schnell se konnten. und da da weil se Angst gehabt hatten daß die Affen noch was anderes anstellen könnten. und und dann am am nächsten Tag habn sie s ähm in der Zeitung gelesen daß ein Einbruch in dem Zirkus war in dem Zoo war daß auch da da da dabei der Affenkäfig geöffnet wurde. und daß sie alle in den Wald entflohen sind. und sie kommen nur zum zu den zur Fütterung heim. und äh . . äh . .

Beispiel für die Gruppe der MS-Mädchen

*Vp*427
Vp: Herr und Frau Mosers die gingen mal im Wald spazieren.
Vl: hmhm . . . und was passierte dann?
Vp: und dann sind se ne Stunde gegang und nächste . . . und am wochentags is s am schönsten im Wald immer da sind nich so viele Menschen.
Vl: hmhm
Vp: und eines Tages am Wochentag da sind se schon über ne Stunde im Wald spazierengegangen und . . . und da hat Herr Mosers etwas abgekriegt das waren Kastanien und er hat geschrien äh au ich weiß jetzt nich mehr genau wie das Wort heißt.
Vl: das is nicht so schlimm.
Vp: und da hat er gerufen, Ihr Lausebengel wenn ich Euch erwische ich zieh Euch die Ohren lang und als se weitergegangen sind da sind immer da habn se da sind habn se immer noch mehr Kastanien runtergeworfen und eine Kastanie traf genau auf Frau Mosers neuen Hut. . . .
Vl: hmhm und wie gings weiter?
Vp: und da ham wollten se essen und da habns se sich auf ne Bank gesetzt und habn Brot gegessen und da kam von hinten son fellige Hand und riß der Frau Mosers das Brot aus der Hand aus de Hand.
Vl: ja
Vp: da sah grad noch de Frau Mosers . . . habn se sich beide umgedreht da sah grad noch die Frau Mosers wie wie ein Affe mit m Brot auf n nächsten Baum kletterte und oben hat er s gegessen. und das le- den letzten Rest den hat er runtergeschmissen anscheinend hat ihm das nicht mehr geschmeckt.
Vl: hmhm . . . . und wie gings dann weiter?
Vp: und nächsten Tag da stand in der Zeitung da stand in der Zeitung daß der Zoo eingbrochen is und den A- der Affenkäfig auch dabei aufgemacht worden is.
Vl: hmhm
Vp: und da sind die Affen in Wald gekomm . . . gegang und nur wenn se Essen haben möcht . . . wollten dann sind se wieder in Zoo zurückgegangn.

Beispiel für die Gruppe der US-Jungen

*Vp*110
Vp: Ja. . . . es war also eine Frau und n Mann die waren schon sehr alt die sin jedesmal in Taunus. und sonn . . . und sonn . . äh samstags und sonntags sin se nie gegange weil se immer so viele Menschen begegnet sind und da woll da habn se auf Tr- Schritt und Tritt Me- Menschen begegnet da woll sin se immer wochentags gegangen . . . und da habn se . .

Vl: ja
Vp: . . . und da einmal sind se wieder gegangen habn all . . . habn alles wie immer mitgenommen habn und da hat hat war war der Mann der alte schon ganz müde und da habn se das . . . habn se hat son Affe habn hat hat jemand die sie mit Kastanien beworfen naja und da . . . und da hat der alte Mann geschimpft. oder und ne zeitlang wars wieder vorbei dann ha . . . hats wieder angefangen. und und einmal hat ne Kastanie der alten Frau ihrn neuen Hut getroffen. da hat se geschimpft: Ihr Lausebengels ich sags Euern Eltern. und dann äh warn se alle beide müde dann sind se weiter langsam und habn ne Bank getroffen. da habn se sich hingesetzt und hab habn gegessen ihr Brot habn ihr Frühstücks- ihr Brot rausgeholt. auf einmal kam ne ne haarische Hand von hinten und nahm nahm der alten Frau das Brot raus. sie schimp- die drehten sich alle beide um und schimpften. auf einmal auf ein . . . auf ein . . auf einmal dann sahen sie daß ein Affe auf den Baum kletterte mit dem Butterbrot.
Vl: ja
Vp: und da kuckten sie ne lange Zeit hoch und dann nahm er den Rest und schmiß ihn runter genau vor den alten Mann.
Vl: ja
Vp: . . . und und dann gingen sie weiter. die alte Frau sagte: . . . wie wie die Affen hier in in in den Taunus kommen. und da da und da den nächsten Tag kam die Nachricht in der Zeitung daß im Frankfurter Zoo eingebrochen worden is und der der Affenkäfig aufgegangen is
Vl: ja
Vp: und die sie fangen nit die Affen ein die Affen kommen immer zum Futtern wieder weil se beobachten wollen wie sie sich in der Freiheit fühlen.

Beispiel für die Gruppe der US-Mädchen

*Vp*836
Vp: Ein Mann ging mit seiner Frau aufn in den Taunus und weil es sonntags immer so sehr viel Betrieb ist dann gehen sie werktags manchmal
Vl: ja
Vp: und da
Vl: was war – was isn da?
Vp: da hat der Mann hatte angenommen ein Bub hätte es gemacht der ihm Kastanien auf den Hut geworfen hat.
Vl: ja
Vp: und nachher hat er sich rumgedreht und hat geschimpft un dann nachher hatten er s ist es seiner Frau passiert und da hat sies auch eingesehn.
Vl: Ja . . . und was is dann passiert? oder?
Vp: und dann setzen sie sich auf die Bank und holen ihre Butterbrote raus
Vl: ja
Vp: und nachher raschelt es plötzlich hinter ihnen und ein langhaariger Arm n brauner kommt
Vl: ja
Vp: dem Mann seiner Frau über den Rücken und nimmt ihr den das Butterbrot ab weg und dann
Vl: ja
Vp: und dann . . .
Vl: was geschiehtn dann oder? was geschah denn? weißt du nich mehr weiter oder?
Vp: doch
Vl: ah, ja. Du kannst auch n andern Teil erzählen der Geschichte wenn du willst
Vp: ja. und dann habn sie sich wütend rumgedreht und haben nur noch den Rücken von einem Gorilla gesehen

Vl: ja
Vp: der gerade hinter dem Busch verschwinden wollte und auf den Baum kletterte und mit Ruhe den und mit Ruhe das Butterbrot verspeiste.
Vl: ja . . . and geht doch noch weiter oder nicht?
Vp: doch
Vl: ja
Vp: und nun wußten sie was geschehen war. also hat . . . hatten hat auch dieser Gorilla . . . ham diese diese Kastanie dem Mann auf den Hut geworfen . . .
Vl: ja
Vp: und . . .
Vl: bist dann fertig widder?
Vp: nein. . . .
Vl: was habn die denn dann gemacht? oder . . .
Vp: sie sind dann . . . sie sind . . .
Vl: hm. willst du nich weidererzählen?
Vp: doch
Vl: sag doch einfach was dir noch einfällt
Vp: und morgens nachher konnten sie in der Zeitung lesen daß daß nachts im Oppelzoo eingebrochen worden ist
Vl: ja
Vp: und die Affen die und daß der Affenkäfig auch geöffnet worden ist daß die Affen sich im Wald versteckt haben.

Beschreibung der Kommunikations- und Sprachfragen

Im folgenden werden die Fragen und Antwortvorgaben der Kommunikations- und Sprachfragen dargestellt, so wie sie bei der Befragung der Mutter oder der Eltern gestellt wurden.

1. Kommunikationsfragen

Frage (an die Mutter):
„Kleine Kinder schwatzen oft ein ganze Menge. Als Ihr Kind (das jetzt im 4. Schuljahr ist) noch nicht zur Schule ging, was haben Sie gewöhnlich getan, wenn es bei folgenden Gelegenheiten anfing zu schwatzen? "

1. „Wenn Sie mit Hausarbeiten beschäftigt waren"
   Ich habe gesagt, es soll still sein.
   Ich habe ihm gesagt, es soll warten.
   Ich habe ihm kurz und bündig geantwortet.
   Ich habe mich mit ihm unterhalten.
   Keine Antwort.
2. „Wenn Sie auf der Straße waren"
   Antwortvorgabe wie in 1.
3. „Wenn Sie versucht haben, sich zu entspannen"
   Antwortvorgabe wie in 1.
4. „Wenn Sie sich mit Ihrem Ehemann unterhalten haben"
   Antwortvorgabe wie in 1.
5. „Wenn Sie sich in einem Laden beim Einkaufen befanden"
   Antwortvorgabe wie in 1.
6. „Wenn Sie im Bus oder in der Straßenbahn fuhren"
   Antwortvorgabe wie in 1.
7. „Während der Mahlzeit"
   Antwortvorgabe wie in 1.

8. „Wenn die Familie einen Spaziergang gemacht hat"
   Antwortvorgabe wie in 1.

2. Sprachfragen

Frage (an die Eltern):
„Wenn Eltern nicht sprechen könnten, also stumm wären, um wieviel schwieriger wäre es dann Ihrer Meinung nach für diese Eltern, mit kleinen Kindern, die noch nicht zur Schule gehen, die folgenden Dinge zu tun? "

1. „Die Kinder in den Aufgaben des Alltags zu unterweisen, wie zum Beispiel Anziehen oder Messer und Gabel benutzen"
   Keine Antwort
   Sehr viel schwieriger
   Viel schwieriger
   Schwieriger
   Ziemlich einfach
   Einfach
2. „Den Kindern helfen, etwas herzustellen, zum Beispiel etwas zu bauen oder zu malen"
   Antwortvorgabe wie in 1.
3. „Die Kinder wissen zu lassen, was man selbst fühlt und empfindet"
   Antwortvorgabe wie in 1.
4. „Die Aufmerksamkeit der Kinder auf die verschiedenen Eigenschaften von Gegenständen lenken"
   Antwortvorgabe wie in 1.
5. „Den Kindern seine Zufriedenheit zeigen, wenn sie etwas besonders gut gemacht haben"
   Antwortvorgabe wie in 1.
6. „Mit den Kindern Spiele veranstalten"
   Antwortvorgabe wie in 1.
7. „Den Kindern Gehorsam beibringen"
   Antwortvorgabe wie in 1.
8. „Den Kindern zeigen, was richtig und falsch ist"
   Antwortvorgabe wie in 1.
9. „Sich mit ihnen beschäftigen, wenn Kinder sich unglücklich fühlen"
   Antwortvorgabe wie in 1.
10. „Den Kindern zeigen, wie bestimmte Dinge funktionieren"
    Antwortvorgabe wie in 1.
11. „Den Kindern seine Zufriedenheit darüber zeigen, wie gut sie sich gemacht haben"
    Antwortvorgabe wie in 1.
12. „Den Kindern helfen, selbständig etwas herauszufinden oder sich selbst etwas auszudenken"
    Antwortvorgabe wie in 1.
13. „Den Kindern klar machen, was Gut und Böse ist"
    Antwortvorgabe wie in 1.

Übersicht über die Ergebnisse des Wilcoxon-Rank-Sign-Tests

Variablenname[1] / Hypothesenrichtung[2]		Testergebnisse und Zufallswahrscheinlichkeiten für den Wilcoxon-Rank-Sign-Test unter der Null-Hypothese (a) Schicht; KV: Gesint, Geschlecht[3]	(b) Geschlecht; KV: Gesint, Schicht
V_1	KETTEN	T (–) = 44.0	T (–) = 65.0
		T (+) = 47.0	T (+) = 40.0
H_g: MS größer US		p = 0.4583	p = 0.4326
V_3	FRAGS	T (–) = 32.5	T (–) = 55.0
		T (+) = 58.5	T (+) = 36.0
H_g: MS größer US		p = 0.1818	p = 0.5067
V_5	ADVERF	T (–) = 36.0	T (–) = 55.5
		T (+) = 19.0	T (+) = 10.5
H_g: MS größer US		p = 0.3863	p = 0.0454
V_7	NOMERF	T (–) = 72.5	T (–) = 13.0
		T (+) = 18.5	T (+) = 42.0
H_g: MS größer US		p = 0.0592	p = 0.0697
V_9	ENTSHF	T (–) = 0.0	T (–) = 10.0
		T (+) = 21.0	T (+) = 5.0
H_g: MS größer US		p = 0.0156	p = 0.6250
V_{11}	IMPERA	T (–) = 18.0	T (–) = 24.5
		T (+) = 18.0	T (+) = 20.5
H_g: US größer MS		p = 0.5273	p = 0.4064
V_{13}	PASSIV	T (–) = 34.0	T (–) = 40.0
		T (+) = 71.0	T (+) = 51.0
H_g: MS größer US		p = 0.1227	p = 0.3504
V_{15}	NEGATI	T (–) = 44.5	T (–) = 59.0
		T (+) = 60.5	T (+) = 46.0
H_g: MS größer US		p = 0.3078	p = 0.6832

1 Wir benutzen hier die im Text eingeführten Abkürzungen für die Variablennamen, allerdings ohne die jeweilige Relativierungsgröße aufzuführen; diese wird nur genannt, wenn damit der Variablenname eindeutig wird; da auf diese Weise die Relativierungsgrößen Bestandteil des Variablennamens werden, haben wir hier auf den Schrägstrich verzichtet.

2 H_g = gerichtete Hypothese; aus technischen Gründen wurden die Fälle „ungerichtete Hypothese" und „US größer MS" für die Berechnung zusammengezogen.

3 KV = Kontrollvariable; Gesint = Gesamtleistung im Intelligenztest; die p-Werte gelten für den jeweils kleineren tatsächlichen T-Wert.

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
$V_3 + V_{13} + V_{11} / V_1$	TRANSS	T (–) = 35.0	T (–) = 37.0
		T (+) = 70.0	T (+) = 29.0
H_g: MS größer US		p = 0.1360	p = 0.7221
V_{17}	PRESEN	T (–) = 31.0	T (–) = 34.5
		T (+) = 60.0	T (+) = 70.5
H_g: MS größer US		p = 0.3109	p = 0.2585
V_{19}	PAST	T (–) = 18.0	T (–) = 35.0
		T (+) = 60.0	T (+) = 70.0
H: ungerichtet		p = 0.0497	p = 0.1360
V_{21}	MODLHV	T (–) = 46.0	T (–) = 75.0
		T (+) = 59.0	T (+) = 30.0
H_g: MS größer US		p = 0.3416	p = 0.1578
V_{23}	KONJTV	T (–) = 45.5	T (–) = 38.0
		T (+) = 45.5	T (+) = 28.0
H_g: MS größer US		p = 0.5000	p = 0.6566
V_{25}	TRANSV	T (–) = 53.0	T (–) = 53.0
		T (+) = 52.0	T (+) = 52.0
H: ungerichtet		p = 0.9750	p = 0.9750
V_{26}	SUBJPN	T (–) = 52.0	T (–) = 23.0
		T (+) = 39.0	T (+) = 32.0
H_g: MS größer US		p = 0.6496	p = 0.3232
V_{28}	OBJEXP	T (–) = 69.0	T (–) = 57.0
		T (+) = 36.0	T (+) = 48.0
H_g: US größer MS		p = 0.1501	p = 0.3888
V_{30}	OBJEPN	T (–) = 58.0	T (–) = 81.0
		T (+) = 33.0	T (+) = 24.0
H_g: MS größer US		p = 0.3824	p = 0.0736
V_{32}	REDES	T (–) = 31.0	T (–) = 50.0
		T (+) = 74.0	T (+) = 55.0
H_g: MS größer US		p = 0.0886	p = 0.4376
V_{34}	PN + RED	T (–) = 40.0	T (–) = 67.0
		T (+) = 65.0	T (+) = 38.0
H_g: MS größer US		p = 0.2163	P = 0.3627
V_{36}	NPEXPL	T (–) = 47.5	T (–) = 27.0
		T (+) = 57.5	T (+) = 64.0
H_g: MS größer US		p = 0.3768	p = 0.0980

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{37}	RELARE	T (–) = 42.0	T (–) = 51.0
		T (+) = 63.0	T (+) = 40.0
H_g: MS größer US		p = 0.2549	p = 0.7007
V_{39}	RELANR	T (–) = 44.0	T (–) = 54.0
		T (+) = 47.0	T (+) = 37.0
H_g: US größer MS		p = 0.4583	p = 0.5525
$V_{26} + V_{34}/V_1$	PNGES	T (–) = 52.0	T (–) = 60.0
		T (+) = 53.0	T (+) = 45.0
H_g: MS größer US		p = 0.4875	p = 0.6378
V_{41}	ADVGES	T (–) = 38.0	T (–) = 43.0
		T (+) = 67.0	T (+) = 62.0
H_g: MS größer US		p = 0.1813	p = 0.2755
V_{43}	ADVPRE	T (–) = 59.0	T (–) = 27.0
		T (+) = 46.0	T (+) = 78.0
H_g: MS größer US		p = 0.6832	p = 0.0547
V_{45}	ADVINS	T (–) = 54.5	T (–) = 35.5
		T (+) = 36.5	T (+) = 30.5
H_g: MS größer US		p = 0.5294	p = 0.8241
V_{47}	ADVMOD	T (–) = 38.0	T (–) = 92.0
		T (+) = 67.0	T (+) = 13.0
H_g: MS größer US		p = 0.1813	p = 0.0132
V_{49}	ADVDIR	T (–) = 47.0	T (–) = 17.0
		T (+) = 58.0	T (+) = 88.0
H_g: MS größer US		p = 0.3649	p = 0.0129
V_{51}	ADVLOK	T (–) = 63.0	T (–) = 48.0
		T (+) = 42.0	T (+) = 57.0
H_g: MS größer US		p = 0.5098	p = 0.3888
V_{53}	ADVTEM	T (–) = 63.0	T (–) = 54.0
		T (+) = 42.0	T (+) = 51.0
H_g: MS größer US		p = 0.5098	p = 0.9250
$V_{49} + V_{51} + V_{53}/V_{41}$	ADVRAZ	T (–) = 64.0	T (–) = 8.0
		T (+) = 27.0	T (+) = 97.0
H_g: MS größer US		p = 0.1961	p = 0.0026
V_{55}	ADVGPN	T (–) = 68.0	T (–) = 44.0
		T (+) = 37.0	T (+) = 61.0
H_g: MS größer US		p = 0.3305	p = 0.2968

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{57}	AVPNTE	T (–) = 95.0	T (–) = 7.0
		T (+) = 10.0	T (+) = 71.0
H_g: US größer MS		p = 0.0038	p = 0.0121
V_{59}	AVPNKA	T (–) = 84.0	T (–) = 17.5
		T (+) = 21.0	T (+) = 87.5
H_g: MS größer US		p = 0.0480	p = 0.0140
V_{61}	AVPNKD	T (–) = 59.0	T (–) = 29.0
		T (+) = 19.0	T (+) = 37.0
H_g: MS größer US		p = 0.1167	p = 0.3611
V_{63}	AVPNKZ	T (–) = 12.0	T (–) = 15.0
		T (+) = 9.0	T (+) = 6.0
H_g: MS größer US		p = 0.8438	p = 0.4375
V_{65}	AVPNAD	Signifikanzprüfung	Signifikanzprüfung
H_g: MS größer US		nicht möglich	nicht möglich
V_{67}	AVPNMO	T (–) = 8.0	T (–) = 30.0
		T (+) = 28.0	T (+) = 15.0
H_g: MS größer US		p = 0.0977	p = 0.3743
V_{69}	AVPNVG	T (–) = 13.0	T (–) = 5.0
		T (+) = 15.0	T (+) = 16.0
H_g: MS größer US		p = 0.4688	p = 0.1563
$V_{67} + V_{69} / V_{55}$	AVPNQU	T (–) = 7.0	T (–) = 32.5
		T (+) = 48.0	T (+) = 45.5
H_g: MS größer US		p = 0.0183	p = 0.3051
$V_{59} + V_{61} + V_{65} / V_{55}$	AVPNRL	T (–) = 88.0	T (–) = 23.5
		T (+) = 3.0	T (+) = 81.5
H_g: MS größer US		p = 0.0030	p = 0.0343
V_{71}	EINBEF	T (–) = 85.0	T (–) = 29.5
		T (+) = 20.0	T (+) = 75.5
H_g: US größer MS		p = 0.0413	p = 0.0744
V_{73}	EBEFSO	T (–) = 45.5	T (–) = 56.5
		T (+) = 45.5	T (+) = 48.5
H_g: MS größer US		p = 0.5000	p = 0.8017
V_{75}	EBEFKO	T (–) = 4.0	T (–) = 10.0
		T (+) = 17.0	T (+) = 11.0
H_g: US größer MS		p = 0.1094	p = 0.5000
V_{77}	EBEFAS	Signifikanzprüfung	Signifikanzprüfung
H_g: MS größer US		nicht möglich	nicht möglich

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{79} H_g: MS größer US	EBEFRS	Signifikanzprüfung nicht möglich	Signifikanzprüfung nicht möglich
V_{81} H_g: MS größer US	EBEFRA	T (–) = 20.5 T (+) = 57.5 p = 0.0734	T (–) = 43.5 T (+) = 22.5 p = 0.3505
V_{83} H_g: MS größer US	EBEFRP	T (–) = 28.0 T (+) = 27.0 p = 0.9594	T (–) = 17.0 T (+) = 28.0 p = 0.2573
V_{85} H_g: MS größer US	EBERPP	T (–) = 9.0 T (+) = 6.0 p = 0.8125	T (–) = 12.0 T (+) = 9.0 p = 0.8438
V_{87} H_g: MS größer US	APPOST	T (–) = 52.0 T (+) = 53.0 p = 0.4875	T (–) = 42.0 T (+) = 49.0 p = 0.4034
$V_{85} + V_{79}/V_{71}$ H_g: MS größer US	EBERSP	T (–) = 11.0 T (+) = 17.0 p = 0.3438	T (–) = 16.0 T (+) = 12.0 p = 0.8125
V_{89} H_g: MS größer US	EINBMF	T (–) = 75.0 T (+) = 30.0 p = 0.1578	T (–) = 54.0 T (+) = 51.0 p = 0.9250
V_{91} H_g: MS größer US	MEFA1G	T (–) = 47.0 T (+) = 44.0 p = 0.9165	T (–) = 35.0 T (+) = 70.0 p = 0.1360
V_{93} H_g: MS größer US	MEFA2G	T (–) = 45.0 T (+) = 60.0 p = 0.3189	T (–) = 66.0 T (+) = 25.0 p = 0.1520
V_{95} H_g: MS größer US	MEFA3G	T (–) = 55.0 T (+) = 63.0 p = 0.5067	T (–) = 53.0 T (+) = 38.0 p = 0.6002
V_{97} H_g: MS größer US	EBMFSO91	T (–) = 48.0 T (+) = 43.0 p = 0.8613	T (–) = 74.0 T (+) = 31.0 p = 0.1771
V_{99} H_g: US größer MS	EBMFKO91	T (–) = 46.5 T (+) = 44.5 p = 0.4721	T (–) = 60.0 T (+) = 45.0 p = 0.3189

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{101}	EBMFAS91	T (–) = 33.5	T (–) = 45.0
		T (+) = 57.5	T (+) = 46.0
H_g: MS größer US		p = 0.2008	p = 0.4861
V_{103}	EBMFNP91	T (–) = 51.0	T (–) = 52.0
		T (+) = 27.0	T (+) = 14.0
H_g: MS größer US		p = 0.3465	p = 0.0912
V_{105}	EBMFAJ91	T (–) = 46.0	T (–) = 44.0
		T (+) = 45.0	T (+) = 61.0
H_g: MS größer US		p = 0.9721	p = 0.2968
V_{107}	EBMFPS91	T (–) = 55.0	T (–) = 68.0
		T (+) = 23.0	T (+) = 37.0
H_g: MS größer US		p = 0.2094	p = 0.3305
V_{109}	EBMFSA91	T (–) = 15.0	T (–) = 15.0
		T (+) = 13.0	T (+) = 13.0
H_g: MS größer US		p = 0.9375	p = 0.9375
V_{111}	EBMFPP91	T (–) = 3.0	T (–) = 22.5
		T (+) = 42.0	T (+) = 32.5
H_g: MS größer US		p = 0.0104	p = 0.3051
V_{113}	EBMFSO93	T (–) = 66.0	T (–) = 48.0
		T (+) = 39.0	T (+) = 57.0
H_g: MS größer US		p = 0.3967	p = 0.3888
V_{115}	EBMFKO93	T (–) = 54.0	T (–) = 68.0
		T (+) = 51.0	T (+) = 37.0
H_g: US größer MS		p = 0.4625	p = 0.1653
V_{117}	EBMFAS93	T (–) = 30.5	T (–) = 33.0
		T (+) = 60.5	T (+) = 72.0
H_g: MS größer US		p = 0.1473	p = 0.1164
V_{119}	EBMFNP93	T (–) = 48.0	T (–) = 40.0
		T (+) = 30.0	T (+) = 26.0
H_g: MS größer US		p = 0.4802	p = 0.5337
V_{121}	EBMFAJ93	T (–) = 49.0	T (–) = 40.0
		T (+) = 42.0	T (+) = 65.0
H_g: MS größer US		p = 0.8068	p = 0.2163
V_{123}	EBMFPS93	T (–) = 50.0	T (–) = 43.5
		T (+) = 16.0	T (+) = 34.5
H_g: MS größer US		p = 0.1307	p = 0.7241

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{125}	EBMFSA93	T (–) = 14.0	T (–) = 16.0
		T (+) = 14.0	T (+) = 12.0
H_g: MS größer US		p = 0.5313	p = 0.8125
V_{127}	EBMFPP93	T (–) = 6.0	T (–) = 25.5
		T (+) = 39.0	T (+) = 29.5
H_g: MS größer US		p = 0.0253	P = 0.4192
V_{129}	EBMFSO95	T (–) = 37.0	T (–) = 37.5
		T (+) = 54.0	T (+) = 40.5
H_g: MS größer US		p = 0.2762	p = 0.4532
V_{131}	EBMFKO95	T (–) = 37.5	T (–) = 44.5
		T (+) = 40.5	T (+) = 46.5
H_g: US größer MS		p = 0.9063	p = 0.9443
V_{133}	EBMFAS95	T (–) = 43.0	T (–) = 69.5
		T (+) = 48.0	T (+) = 35.5
H_g: MS größer US		p = 0.4307	p = 0.2859
V_{135}	EBMFNP95	T (–) = 22.0	T (–) = 35.0
		T (+) = 23.0	T (+) = 10.0
H_g: MS größer US		p = 0.4764	p = 0.1386
V_{137}	EBMFAJ95	T (–) = 27.0	T (–) = 58.0
		T (+) = 39.0	T (+) = 20.0
H_g: MS größer US		p = 0.2969	p = 0.1361
V_{139}	EBMFPS95	T (–) = 40.5	T (–) = 53.5
		T (+) = 25.5	T (+) = 24.5
H_g: MS größer US		p = 0.5049	p = 0.2553
V_{141}	EBMFSA95	T (–) = 6.0	T (–) = 17.0
		T (+) = 15.0	T (+) = 4.0
H_g: MS größer US		p = 0.2188	p = 0.2188
V_{143}	EBMFPP95	T (–) = 3.0	T (–) = 22.0
		T (+) = 33.0	T (+) = 14.0
H_g: MS größer US		p = 0.0195	p = 0.6406
V_{145}	NRSGSA	T (–) = 12.5	T (–) = 22.5
		T (+) = 42.5	T (+) = 22.5
H_g: MS größer US		p = 0.0631	p = 0.5000
V_{147}	NRSGAJ	T (–) = 11.0	T (–) = 13.0
		T (+) = 17.0	T (+) = 8.0
H_g: US größer MS		p = 0.3125	p = 0.6562

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{149}	NRSGPS	T (–) = 39.0	T (–) = 39.5
		T (+) = 27.0	T (+) = 26.5
H_g: US größer MS		p = 0.7031	p = 0.7183
V_{151}	NRSGPP	Signifikanzprüfung	T (–) = 4.0
		nicht möglich	T (+) = 6.0
H_g: US größer MS			p = 0.4375
V_{153}	INDRED	T (–) = 25.0	T (–) = 23.0
		T (+) = 11.0	T (+) = 13.0
H_g: MS größer US		p = 0.1914	p = 0.2734
$V_{109} + V_{111} / V_{91}$	EBMFEX91	T (–) = 34.0	T (–) = 31.0
		T (+) = 57.0	T (+) = 35.0
H_g: MS größer US		p = 0.2108	p = 0.4294
$V_{109} + V_{111} / V_{93}$	EBMFEX93	T (–) = 33.0	T (–) = 35.0
		T (+) = 58.0	T (+) = 43.0
H_g: MS größer US		p = 0.1912	p = 0.3768
$V_{109} + V_{111} / V_{95}$	EBMFEX95	T (–) = 11.5	T (–) = 37.5
		T (+) = 54.5	T (+) = 17.5
H_g: MS größer US		p = 0.0280	p = 0.3081
$V_{151} + V_{148} / V_{39}$	NRSGEX	T (–) = 8.5	T (–) = 22.0
		T (+) = 57.5	T (+) = 23.0
H_g: MS größer US		p = 0.0147	p = 0.4764
$V_{89} + V_{71} / V_1$	EBMF+EF	T (–) = 62.0	T (–) = 53.0
		T (+) = 43.0	T (+) = 52.0
H_g: MS größer US		p = 0.5509	p = 0.9750
$V_{93} / V_{91} + V_{71}$	2G/91+71	T (–) = 63.0	T (–) = 72.0
		T (+) = 42.0	T (+) = 33.0
H_g: MS größer US		p = 0.5098	p = 0.2209
V_{95} / V_{93}	3G/2G	T (–) = 50.0	T (–) = 46.0
		T (+) = 28.0	T (+) = 45.0
H_g: MS größer US		p = 0.3882	p = 0.9721
V_{97} / V_{89}	EBMFSO89	T (–) = 61.0	T (–) = 63.0
		T (+) = 44.0	T (+) = 42.0
H_g: MS größer US		p = 0.5936	p = 0.5098
V_{99} / V_{89}	EBMFKO89	T (–) = 60.0	T (–) = 66.0
		T (+) = 45.0	T (+) = 39.0
H_g: US größer MS		p = 0.3189	p = 0.1984

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{101}/V_{89}	EBMFAS89	T (–) = 31.0	T (–) = 45.0
		T (+) = 74.0	T (+) = 60.0
H_g: MS größer US		p = 0,0886	p = 0.3189
V_{103}/V_{89}	EBMFNP89	T (–) = 39.0	T (–) = 58.5
		T (+) = 16.0	T (+) = 32.5
H_g: MS größer US		p = 0.2411	p = 0.3636
V_{105}/V_{89}	EBMFAJ89	T (–) = 47.5	T (–) = 42.0
		T (+) = 43.5	T (+) = 63.0
H_g: MS größer US		p = 0.8888	p = 0.2549
V_{107}/V_{89}	EBMFPS89	T (–) = 57.0	T (–) = 43.0
		T (+) = 21.0	T (+) = 23.0
H_g: MS größer US		p = 0.1579	p = 0.3739
V_{109}/V_{89}	EBMFSA89	T (–) = 13.0	T (–) = 16.0
		T (+) = 15.0	T (+) = 12.0
H_g: MS größer US		p = 0.4688	p = 0.8125
V_{111}/V_{89}	EBMFPP89	T (–) = 4.0	T (–) = 25.5
		T (+) = 41.0	T (+) = 29.5
H_g: MS größer US		p = 0.0142	p = 0.4192
V_{155}	EINFKO	T (–) = 44.0	T (–) = 73.0
		T (+) = 61.0	T (+) = 32.0
H_g: US größer MS		p = 0.2968	p = 0.1981
V_{157}	UNVERB	T (–) = 64.0	T (–) = 14.0
		T (+) = 27.0	T (+) = 91.0
H_g: US größer MS		p = 0.0980	p = 0.0157
V_{159}	TKTMP	T (–) = 66.0	T (–) = 64.0
		T (+) = 39.0	T (+) = 41.0
H_g: US größer MS		p = 0.1984	p = 0.2352
V_{161}	TKARGS	T (–) = 65.0	T (–) = 34.5
		T (+) = 40.0	T (+) = 70.5
H_g: MS größer US		p = 0.2163	p = 0.2585
V_{163}	TKBEG	T (–) = 36.0	T (–) = 28.0
		T (+) = 19.0	T (+) = 8.0
H_g: MS größer US		p = 0.3863	p = 0.1953
V_{165}	TKADV	T (–) = 33.5	T (–) = 28.5
		T (+) = 21.5	T (+) = 26.5
H_g: MS größer US		p = 0.5405	p = 0.9188

Variablenname/ Hypothesenrichtung		(a)	(b)
V_{167}	TKVRW	T (–) = 40.0	T (–) = 53.0
		T (+) = 65.0	T (+) = 52.0
H_g: MS größer US		p = 0.2163	p = 0.9750
V_{169}	NPPRO	T (–) = 59.0	T (–) = 39.0
		T (+) = 46.0	T (+) = 66.0
H_g: US größer MS		p = 0.3416	p = 0.3967
V_{171}	ADVPRO	T (–) = 64.0	T (–) = 41.0
		T (+) = 38.0	T (+) = 50.0
H_g: US größer MS		p = 0.1961	p = 0.3766
V_{173}	REGPRO	T (–) = 67.0	T (–) = 67.0
		T (+) = 38.0	T (+) = 38.0
H_g: MS größer US		p = 0.1813	p = 0.1813
V_{175}	NRKNPO	T (–) = 10.0	T (–) = 6.0
		T (+) = 45.0	T (+) = 72.0
H_g: US größer MS		p = 0.0745	p = 0.0096
V_{177}	NRKAPO	T (–) = 10.0	T (–) = 29.5
		T (+) = 18.0	T (+) = 15.5
H_g: US größer MS		p = 0.2891	p = 0.4069
V_{179}	NPVOLL	T (–) = 58.0	T (–) = 71.0
		T (+) = 47.0	T (+) = 34.0
H ungerichtet		p = 0.7299	p = 0.2455
$V_{169} + V_{171} / V_{179} + V_{43}$	PRG17943	T (–) = 63.0	T (–) = 38.0
		T (+) = 42.0	T (+) = 67.0
H ungerichtet		p = 0.5098	p = 0.1813
$V_{175} + V_{177} / V_{36} + V_{43}$	NRPO3643	T (–) = 18.0	T (–) = 31.5
		T (+) = 73.0	T (+) = 59.5
H_g: US größer MS		p = 0.0273	p = 0.1639

Übersicht über Testergebnisse und Intelligenzkorrelationen für einfache und mehrfache Einbettungsformen sowie Textkoordinatoren

SUBORDINATION	KOORDINATION	ASYNDESE	NOMINALISIERUNG
rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}
mehr US, mehr J MS, US, J, M: – Nonverbint	mehr MS, mehr M MS, J: + Verbint, + Nonverbint US: + Verbint M: Intell.unspezif.	mehr MS, mehr M MS, M: + Verbint, + Nonverbint US, J: – Verbint	mehr US, mehr J MS: + Verbint, – Nonverbint US: – Verbint M: Intell.unspezif. J: – Verbint, – Nonverbint
rel. zu V_{es}	rel. zu V_{es}	rel. zu V_{es}	rel. zu V_{es}
k.U., mehr J MS, M: – Verbint US: Intell.unspezif. J: – Verbint, – Nonverbint	k.U., mehr M MS, US: + Verbint, + Nonverbint M: + Nonverbint J: + Verbint	mehr MS, k.U. MS, M: + Verbint, + Nonverbint US, J: – Verbint	mehr US, mehr J MS, M: + Nonverbint US: Intell.unspezif. J: – Verbint, – Nonverbint
rel. zu V_{se}	rel. zu V_{se}	rel. zu V_{se}	rel. zu V_{se}
mehr US, k.U. US, MS: – Verbint M: – Verbint, – Nonverbint J: Intell.unspezif.	k.U., mehr M MS: + Nonverbint US: – Nonverbint M: – Verbint, – Nonverbint J: + Verbint, + Nonverbint	mehr MS, mehr M MS, M: – Nonverbint US: – Verbint J: – Verbint, + Nonverbint	mehr US, mehr J MS: + Verbint, – Nonverbint US, M: Intell.unspezif. J: – Verbint

Übersicht über die Testergebnisse und Intelligenzkorrelationen für einfache und mehrfache Einbettungsformen sowie Textkoordinatoren

SUBORDINATION	KOORDINATION	ASYNDESE	NOMINALISIERUNG
rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}
mehr MS, k.U.	k.U., k.U.	k.U., mehr J	k.U., mehr J
MS: – Verbint, + Nonverbint US: – Verbint, – Nonverbint M: – Verbint J: Intell.unspezif.	MS: + Verbint, + Nonverbint US: + Verbint, – Nonverbint M: – Verbint J: + Verbint	MS: + Verbint, + Nonverbint US: + Verbint, – Nonverbint M: – Verbint J: + Verbint	MS: + Verbint US: Intell.unspezif. M: + Verbint, + Nonverbint J: + Verbint, – Nonverbint
			APPOSITIONEN
rel. zu V_{ss}	rel. zu V_{ss}	rel. zu V_{ss}	rel. zu V_{ss}
k.U., k.U.	mehr US, k.U.	k.U., k.U.	k.U., k.U.
MS, US, J: + Verbint M: Intell.unspezif.	MS: + Verbint, – Nonverbint US, M: + Verbint, + Nonverbint J: – Verbint	MS, US, M, J: – Nonverbint	MS: + Verbint, + Nonverbint US: – Verbint, – Nonverbint M, J: Intell.unspezif.
ADJEKTIVA	POSSESSIVA	SATZ	PP
rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}	rel. zu V_{ee}
k.U., mehr M	mehr US, mehr J	k.U., k.U.	sign. mehr MS, k.U.
MS: – Verbint, – Nonverbint US: + Verbint M, J: Intell.unspezif.	MS, US, M: + Verbint, + Nonverbint J: + Verbint	MS: – Verbint US, J: Intell.unspezif. M: – Verbint, – Nonverbint	MS, M: Intell.unspezif. US: + Verbint, + Nonverbint J: + Verbint

Übersicht über die Testergebnisse und Intelligenzkorrelationen für einfache und mehrfache Einbettungsformen sowie Textkoordinatoren

ADJEKTIVA	POSSESSIVA	SATZ	PP
rel. zu V_{91}	rel. zu V_{91}	rel. zu V_{91}	rel. zu V_{91}
k.U., mehr M	mehr US, mehr J	k.U., k.U.	sign. mehr MS, k.U.
MS: – Verbint, – Nonverbint US, M: Intell.unspezif. J: – Verbint	MS, M: + Verbint, + Nonverbint US: Intell.unspezif. J: + Verbint	MS, M, J: – Verbint US: Intell.unspezif.	MS: – Verbint US: + Verbint, – Nonverbint M, J: + Verbint
rel. zu V_{99}	rel. zu V_{99}	rel. zu V_{99}	rel. zu V_{91}
k.U., mehr M	mehr US, mehr J	k.U., k.U.	sign. mehr MS, k.U.
MS: – Verbint, – Nonverbint US: + Verbint, – Nonverbint M, J: Intell.unspezif.	MS, US, J: + Verbint, + Nonverbint M: + Nonverbint, – Verbint	MS: Intell.unspezif. US: – Verbint, – Nonverbint M: – Verbint J: + Verbint, – Nonverbint	MS: + Nonverbint US, M: + Verbint, + Nonverbint J: + Verbint
rel. zu V_{99}	rel. zu V_{99}	rel. zu V_{99}	rel. zu V_{99}
k.U., mehr J	mehr US, mehr J	mehr MS, mehr J	sign. mehr MS, k.U.
MS: – Nonverbint US: + Verbint, + Nonverbint M: Intell.unspezif. J: + Verbint, + Nonverbint	MS: + Verbint, – Nonverbint US: + Verbint, + Nonverbint M: – Verbint, – Nonverbint J: + Verbint, + Nonverbint	MS, US, J: Intell.unspezif. MS: – Verbint	MS, J: + Verbint US, M: + Verbint, + Nonverbint

Übersicht über die Testergebnisse und Intelligenzkorrelationen für einfache und mehrfache Einbettungsformen sowie Textkoordinatoren

ADJEKTIVA	POSSESSIVA	SATZ	PP
rel. zu V_{n}	rel. zu V_{n}	rel. zu V_{n}	rel. zu V_{1}
mehr MS, mehr J	k.U., mehr M	k.U., k.U.	k.U., k.U.
MS: + Verbint, + Nonverbint US: – Nonverbint M: + Verbint J: – Verbint, + Nonverbint	MS, US: – Verbint, – Nonverbint M: Intell.unspezif. J: – Verbint, – Nonverbint	MS, J: – Verbint, – Nonverbint M: Intell.unspezif.	MS: + Verbint, – Nonverbint US: – Verbint, – Nonverbint M: – Nonverbint J: + Nonverbint

TKARGS	TKBEG	TKADV	TKVRW	TKTMP
mehr US, mehr M	mehr US, mehr J	mehr US, k.U.	mehr MS, k.U.	mehr MS, mehr M
MS, US, M, J: – Verbint, – Nonverbint	MS: Intell.unspezif. US, M, J: + Verbint, + Nonverbint	MS, M: + Verbint, + Nonverbint US: Intell.unspezif. J: + Verbint	MS, J: + Verbint, + Nonverbint US, M: Intell.unspezif.	MS, US, M, J: – Verbint, – Nonverbint

Übersicht über die Abweichungen vom Originaltext für die Gesamtgruppe sowie die Schicht- und Geschlechtsgruppen, bestimmt nach den jeweiligen Häufigkeiten[1]

GG < O			GG > O			GG = O		
KETTEN	US > MS	J > M						
FRAGS/I	MS > US	J > M						
			ADVERF	US > MS	J > M			
			NOMERF	US > MS	M > J			
ENTSHF	MS > US	J > M						
IMPERA	US > MS	M > J						
PASSIV	MS > US	M > J						
NEGATI	MS = US	J > M						
TRANSS	MS > US	J > M						
PRESEN	MS > US	M > J						
			PAST	US > MS	J > M			
MODLHV	US > MS	J > M						
KONJTV	MS > US	J > M						
						TRANSV	MS > US	M > J
			SUBJPN	US > MS	M > J			
OBJEXP	MS > US	M > J						
						OBJPN	US > MS	J > M
REDES	MS > US	M > J						
PN+RED	MS = US	J > M						
			NPEXPL	MS > US	M > J			
						RELARE	MS > US	J > M
RELANR	MS = US	M > J						
PNGES	MS = US	M = J						
ADVGES	MS > US	M > J						
			ADVPRE	US > MS	M > J			
			ADVINS	MS = US	M = J			
ADVMOD	MS > US	J > M						
			ADVDIR	US > MS	M > J			
			ADVLOK	US > MS	M > J			
			ADVTEM	US > MS	M = J			
			ADVRAZ	US > MS	M > J			
ADVGPN	US > MS	M = J						
AVPNTE	MS > US	J > M						
			AVPNKA	US > MS	M > J			
AVPNKD	US > MS	M > J						
			AVPNKZ	US > MS	J > M			
AVPNAD	MS > US	J > M						
			AVPNMO	MS > US	M = J			
AVPNVG	MS > US	M = J						

[1] GG = Abkürzung für Gesamtgruppe
O = Abkürzung für Originaltext
„gleich" bedeutet hier immer: ungefähr gleich

GG < 0			GG > 0			GG = 0		
AVPNQU	MS > US	M > J						
			AVPNRL	US > MS	M > J			
			EINBEF	MS > US	J > M			
			EBEFSO	MS > US	M > J			
EBEFKO	US > MS	J > M						
			EBEFAS	MS > US	J > M			
			EBEFRS	MS > US	J = M			
EBEFRA	MS > US	J > M						
			EBEFRP	MS = US	M > J			
			EBERPP	US > MS	J > M			
APPOST	US > MS	M > J						
			EBERSP	MS > US	J > M			
EINBMF	US > MS	M > J						
			MEFA1G/89	MS = US	M > J			
MEFA2G/89	MS > US	J > M						
			MEFA3G/89	US > MS	M > J			
EBMFSO/91	US > MS	J > M						
			EBMFKO/91	US > MS	M > J			
EBMFAS/91	MS > US	M > J						
						EBMFNP/91	US > MS	J > M
EBMFAJ/91	MS = US	M > J						
			EMBFPS	US > MS	J > M			
EBMFSA/91	MS > US	J > M						
			EBMFPP/91	MS > US	M > J			
			EBMFSO/93	US > MS	J > M			
EBMFKO/93	US > MS	M > J						
EBMFAS/93	MS > US	M > J						
			EBMFNP/93	US > MS	J > M			
			EBMFAJ/93	US > MS	M > J			
			EBMFPS/93	US > MS	M > J			
EBMFSA/93	MS > US	J > M						
			EBMFPP/93	MS > US	M > J			
EBMFSO/95	MS > US	J > M						
			EBMFKO/95	MS > US	M > J			
EBMFAS/95	MS > US	M > J						
			EBMFNP/95	MS > US	J > M			
EBMFAJ/95	MS > US	M > J						
			EBMFPS/95	MS > US	J > M			
EBMFSA/95	MS > US	J > M						
			EBMFPP/95	MS > US	M > J			
NRSGSA	MS > US	J > M						
			NRSGAJ	US > MS	J > M			
			NRSGPS	MS > US	M > J			
NRSGPP	MS = US	J > M						
						INDRED	US > MS	J > M
EBMFEX/91	MS > US	J > M						

GG < O			GG > O			GG = O		
EBMFEX/93	MS > US	J = M						
EBMFEX/95	MS > US	J > M						
NRSGEX	MS > US	J > M						
EBM+EF	US > MS	M > J						
2G/91+71	US > MS	J > M						
			3G/2G	US > MS	M > J			
						EBMFSO/89	US > MS	J > M
			EBMFKO/89	US > MS	M > J			
EBMFAS/89	MS > US	M > J						
			EBMFNP/89	US > MS	J > M			
						EBMFAJ/89	US = MS	M > J
			EBMFPS/89	US > MS	J > M			
EBMFSA/89	US = MS	J > M						
			EBMFPP/89	MS > US	M > J			
			EINFKO	US > MS	M > J			
UNVERB	MS > US	J > M						
			TKARGS	US > MS	M > J			
			TKBEGR	US > MS	J > M			
TKADV	US > MS	M > J						
TKVRW	MS > US	J > M						
			TKTMP	US > MS	M > J			
			NPPRO	MS > US	J > M			
ADVPRO	MS > US	J > M						
REGPRO	US > MS	J > M						
			NRKNPO	US > MS	J > M			
			NRKAPO	US > MS	M > J			
						NPVOLL	MS > US	J > M
PRG/17943	MS > US	J > M						
			NRPO/3643	US > MS	M = J			

Variablen, die für MS/US sowie J/M gegenläufige Abweichungen vom Original zeigen

MS > O und US < O	US > O und MS < O	M > O und J < O	J > O und M < O
PRESEN	NOMERF	NOMERF	PAST
OBJEXP	PAST	PRESEN	OBJEPN
RELARE	OBJEPN	OBJEXP	RELARE
AVPNTE	AVPNKA	AVPNKA	AVPNTE
AVPNQU	AVPNKD	AVPNRL	AVPNAD
EBMFPP/91	AVPNRL	EBMFKO/91	EBMFSO/91
EBMFPP/93	MEFA3G/89	EBMFKO/93	EBMFNP/91
EBMFSO/95	EBMFKO/91	EBMFAS/93	EBMFSO/95
EBMFAJ/95	NRSGAJ	EBMFKO/95	EBMFNP/95
EBMFPP/95	INDRED	3 G/2 G	NRSGAJ
EBMFEX/91		EBMFKO/89	NRSGPP
EBMFEX/93		EBMFAJ/89	INDRED
EBMFPP/89		NRKAPO	EBMFSO/89
NPVOLL		NPVOLL	PRG/17943
PRG/17943			

Übersicht über die Ausdrucksformen, die im Original sowie in den Schicht- und Geschlechtsgruppen nicht verwendet wurden

In O nicht enthalten	In MS nicht enthalten	In US nicht enthalten	In M nicht enthalten	In J nicht enthalten
ADVINS		ENTSHF	AVPNAD	
EBEFAS		EBEFRS		
EBEFRS				
EBEFRP				
EBERPP				
EBERSP				
TKBEG				
NRKNPO				

In US-J nicht enthalten	In US-M nicht enthalten	In MS-J nicht enthalten	In MS-M nicht enthalten
ENTSHF	ENTSHF		AVPNAD
EBEFRS	AVPNAD		EBEFKO
EBMFPP/91	EBEFAS		EBMFSA/91
EBMFPP/93	EBEFRS		EBMFSA/93
EBMFPP/95	NRSGPP		EBMFSA/95
EBMFPP/89			INDRED
			EBMFSA/89

Übersicht über die in den jeweiligen Schicht- *und* Geschlechtsgruppen gegenüber den anderen Gruppen am häufigsten verwendeten Ausdrucksformen, bestimmt nach den jeweiligen relativen Häufigkeiten

MS-Jungen	MS-Mädchen	US-Jungen	US-Mädchen
KETTEN	PRESEN	ADVERF	NOMERF
FRAGS/1	TRANSV	NEGATI	IMPERA
ENTSHF	OBJEXP	PAST	SUBJPN
PASSIV	REDES	MODLHV	PNGES
TRANSS	NPEXPL	OBJEPN	ADVPRE
KONJTV	RELANR	PN + RED	ADVDIR
RELARE	EBEFSO	ADVINS	ADVLOK
ADVGES	EBEFRS	ADVTEM	ADVRAZ
ADVMOD	EBEFRP	ADVGPN	AVPNKA
AVPNTE	MEFA1G/89	AVPNKD	AVPNRL
AVPNAD	EBMFAS/91	AVPNKZ	EBEFKO
AVPNMO	EBMFAS/93	EBEFAS	APPOST
AVPNVG	EBMFSO/95	EBERPP	EINBMF
AVPNQU	EBMFKO/95	MEFA2G/89	MEFA3G/89
EINBEF	EBMFAS/95	EBMFSO/91	EBMFKO/91
EBEFRA	EBMFAJ/95	EBMFSO/93	EBMFAJ/91
EBERSP	EBMFPP/95	EBMFNP/95	EBMFKO/93
EBMFNP/91	NRSGPS	EBMFPS/95	EBMFNP/93
EBMFSA/91	EBMFAS/89	NRSGAJ	EBMFAJ/93
EBMFPP/91	TKTMP	NRSGPP	EBMFPS/93
EBMFSA/93	ADVPRO	INDRED	EBM + EF
EBMFPP/93	NPVOLL	2 G/91 + 71	3 G/2 G
EBMFSA/95		EBMFSO/89	EBMFKO/89
NRSGSA		TKBEG	EBMFAJ/89
EBMFEX/91		REGPRO	EBMFPS/89
EBMFEX/93		NRKNPO	EINFKO
EBMFEX/95			TKARGS
NRSGEX			TKADV
EBMFNP/89			NRKAPO
EBMFSA/89		NRPO/3643 für US-J und US-M gleich	
EBMFPP/89			
UNVERB			
TKVRW			
NPPRO			
PRG/17943			

Korrelationen der linguistischen Variablen mit den Intelligenz- und Sozialdaten

In der folgenden Tabelle werden Korrelationen von $r \geq +0.3$ berücksichtigt und insofern ist sie teilweise weniger ausführlich als die entsprechenden Interpretationen der Korrelationen im Text; dort wurden auch weniger starke statistische Zusammenhänge zur Interpretation herangezogen. Bei Abweichung von der Normalverteilung werden die Rangkorrelationen aufgeführt; zu den Fällen, für die trotz Abweichung von der Normalverteilung keine Rangkorrelationen vorliegen, vgl. die entsprechende Übersichtstabelle im Anhang; für die Geschlechtsgruppen liegen bei Abweichung von der Normalverteilung generell keine Rangkorrelationen vor.
In dieser Tabelle werden folgende Bezeichnungen verwendet: Das 1prozentige Signifikanzniveau ist mit * markiert, das 0,1prozentige Signifikanzniveau mit **.

Abkürzungen: Die linguistischen Variablen erscheinen in den im Text aufgeführten Abkürzungen; für die Intelligenz- wie Sozialdaten gelten hier folgende Abkürzungen:

Gesint	= Gesamtleistung im Intelligenztest
Verbit	= Leistung im verbalen Intelligenztestteil
Nonver	= Leistung im nicht-verbalen Intelligenztestteil
Test (1/2–10)	= Intelligenzsubtests von 1/2–10
WSTest	= Wortschatztest
Fleiß	= Schulnote in Fleiß
Aufmer	= Schulnote in Aufmerksamkeit
Religi	= Schulnote in Religion
Deutmü	= Schulnote in Deutsch mündlich
Deutsc	= Schulnote in Deutsch schriftlich
Heimak	= Schulnote in Heimatkunde
Rechne	= Schulnote in Rechnen
Kunst	= Schulnote in Kunst
Werkna	= Schulnote in Werken – Nadelarbeit
Musik	= Schulnote in Musik
Leibes	= Schulnote in Leibeserziehung
Geberv	= gegenwärtiger Beruf des Vaters
Bergrv	= Beruf des Großvaters väterlicherseits
Ausbva	= Ausbildung des Vaters
Frberm	= früherer Beruf der Mutter
Bergrm	= Beruf des Großvaters mütterlicherseits
Ausbmu	= Ausbildung der Mutter
Einkom	= Einkommen
Kommu (1–7)	= Kommunikationsfrage von 1–7
Spra (1–13)	= Sprachfrage von 1–13
Buchbe	= Buchbesitz
Ifilt1	= Schichtindex nach Filtermethode
Bergvs	= Schichtzugehörigkeit des Großvaters väterlicherseits
Bergms	= Schichtzugehörigkeit des Großvaters mütterlicherseits
Sche 1 Z Sche 2 Z	= Schichtindices nach Scheuch
Nachba	= kombinierter Index der Nachbarnfrage
Ifilt2	= Schichtindex nach Filtermethode

Übersicht über diejenigen Variablen, die signifikant von der Normalverteilung abweichen, für die keine Rangkorrelationen vorliegen:

IMPERA
PRESEN
PAST
MODLHV
KONJTV
EBEFRS
EBERPP
EBMFPS91
EBMFSA91
EBMFPP91
EBMFSO93
EBMFAS93
EBMFAJ93
EBMFSA93
EBMFSO95
EBMFKO95
EBMFAS95
EBMFNP95
EBMFAJ95
EBMFPS95
EBMFSA95
EBMFPP95
EBMFEX95

Beispiele für das Maß der Abweichung von r und R bei signifikanter Abweichung von der Normalverteilung:

Variable: AVPNTE (für die GG)

	R	r
Gesint	–0.23	–0.31
Verbit	–0.06	–0.18
Nonver	–0.28	–0.36
Ifilt2	+0.46	+0.37

Variable: TKBEG (für die GG)

	R	r
Gesint	+0.27	+0.33
Verbit	+0.12	+0.19
Nonver	+0.24	+0.29
Ifilt2	–0.15	–0.13

Diese Beispiele sind zufällig ausgewählt; es ließen sich noch weitere anführen.

Zur Interpretation der Korrelationen mit den Sozialdaten

Einige Variablen der Sozialdaten – das trifft auf die hier vor allem betrachteten Variablen „Sprach"-, „Kommunikations"- und „Nachbarnfragen" sowie die Schulnoten zu – wurden in bestimmter Weise vercodet, so daß die Korrelationen mit diesen Variablen anders als üblich zu interpretieren sind.

1. Bei den *Schulnoten* verhält es sich so, daß positive Korrelationen bedeuten: es besteht ein positiver Zusammenhang mit geringer Bewertung der Leistungen in den Schulnoten; negative Korrelationen bedeuten dann: es besteht ein negativer Zusammenhang mit geringer Bewertung der Leistungen in den Schulnoten; $r = -0.5$ zwischen zum Beispiel Rechnen und dem Gebrauch von Konjunktiv heißt: je häufiger die Versuchspersonen Konjunktiv gebrauchen, desto bessere Schulnoten haben sie im Rechnen.
2. Bei den *Kommunikationsfragen* war die Frage gestellt, wie sich die Mütter in bestimmten Situationen verhalten, wenn ihre Kinder sich mit ihnen unterhalten wollen. Für die jeweiligen Verhaltensmöglichkeiten wurden vier Antwortvorgaben gegeben:

Antwortvorgabe	*Vercodung*
0 keine Antwort	−1
1 Ich habe ihm gesagt, es soll still sein	2.8
2 Ich habe ihm gesagt, es soll warten	1.8
3 Ich habe ihm kurz und bündig geantwortet	1.1
4 Ich habe mich mit ihm unterhalten	0.0

Bei dieser Vercodung bedeutet ein negativer Zusammenhang: Die Mütter haben sich eher mit ihren Kindern unterhalten; der positive Zusammenhang bedeutet entsprechend, daß die Mütter sich seltener mit ihren Kindern unterhalten haben; der Zahlenwert gibt wie üblich die Stärke des Zusammenhangs an. So würde zum Beispiel eine Korrelation von Kausalsätzen und der 1. Kommunikationsfrage von $r = -0.5$ bedeuten, daß, je häufiger die Kinder Kausalsätze geäußert haben, desto seltener ihre Mütter geantwortet haben, daß sie, wenn sie gerade im Haushalt beschäftigt waren, den Kindern gesagt haben, sie sollten still sein.

3. Bei den *Sprachfragen* wurde, auf verschiedene Interaktionssituationen bezogen, erfragt, für wieviel schwieriger die Eltern es halten würden, in diesen Situationen mit den Kindern ohne sprachliche Kommunikation umzugehen. Hier wurden fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

Antwortvorgaben	*Vercodung*
0 keine Antwort	−1
1 sehr viel schwieriger	0.0
2 viel schwieriger	0.6
3 schwieriger	1.2
4 ziemlich einfach	1.9
5 einfach	2.8

Das heißt, bei positivem Zusammenhang wurde von den Eltern der Umgang mit Kindern, ohne dabei die Sprache zu gebrauchen, für relativ einfach gehalten. So bedeutet zum Beispiel $r = -0.5$ mit Kausalsätzen und Sprachfrage 1: Je häufiger von den Kindern Kausalsätze verwendet wurden, desto seltener wurde von den Eltern der Umgang mit ihren Kindern, ohne dabei die Sprache zu benutzen, für einfach gehalten.

4. Die *Nachbarnfrage* ist als Indikator für autoritäres oder eher antiautoritäres Erziehungsverhalten der Mutter konzipiert. An die Mutter wurde folgende Frage gerichtet:
„Stellen Sie sich vor, einer Ihrer Nachbarn, mit dem Sie sonst gute Beziehungen haben, hat sich über Ihr Kind geärgert und es laut und barsch zurechtgewiesen. Daraufhin ergibt sich zwischen Ihnen und Ihrem Ehemann eine Meinungsverschiedenheit darüber, ob sich dieser Nachbar gegenüber dem Kind richtig verhalten hat oder nicht. Wie würden Sie sich verhalten, wenn Sie beginnen, mit Ihrem Ehemann die Meinungsverschiedenheit zu erörtern, und das Kind dabei ist? "

Antwortvorgaben (Maximal drei Nennungen)

00 keine Antwort

01 „Ich schicke das Kind aus dem Zimmer, weil ich vermeiden möchte, daß mein Kind Zeuge von Meinungsverschiedenheiten zwischen seinen Eltern wird."

02 „Ich lasse das Kind ruhig mitreden, wenn es will, weil dann erst entschieden werden kann, ob sich der Nachbar richtig verhalten hat oder nicht."

03 „Ich versuche, das Kind an dem Gespräch zu beteiligen, weil Kinder leichter lernen, erwachsen zu werden, wenn sie auch bei Meinungsverschiedenheiten über die Erziehung von Kindern gleichberechtigt mitreden können."

04 „Ich schicke das Kind aus dem Zimmer, weil solche Gespräche, in denen es um strittige Fragen in der Erziehung von Kindern geht, nicht für die Ohren der Kinder bestimmt sind."

05 „Ich versuche, das Kind dazu zu bewegen, sich an dem Gespräch zu beteiligen, weil für das Kind die Erfahrung wichtig ist, daß auch seine Eltern sich einmal streiten können."

06 „Das Kind kann ruhig zuhören, aber es soll sich nicht in das Gespräch einmischen, weil das Sache der Eltern ist."

07 „Ich versuche, das Kind dazu zu bewegen, sich an dem Gespräch zu beteiligen, damit es sein Verhalten gegenüber dem Nachbarn erklären und möglicherweise rechtfertigen kann."

08 „Ich schicke das Kind aus dem Zimmer, damit es nicht den Respekt vor den Erwachsenen verliert, wenn in seiner Gegenwart von einem Elternteil Kritik am Verhalten des Nachbarn geübt wird."

09 „Ich lasse das Kind ruhig mitreden, wenn es will, um ihm zu zeigen, daß es ernst genommen wird."

10 „Ich schicke das Kind aus dem Zimmer, weil es für Kinder gar nicht gut ist, dabei zu sein, wenn bei einer Meinungsverschiedenheit zwischen den Eltern ein Elternteil für das Kind Partei ergreift."

11 „Ich lasse das Kind ruhig mitreden, wenn es will, weil Kinder für ihr Verhalten häufiger Gründe haben, die die Eltern leicht übersehen oder falsch einschätzen."

Aus den Nennungen dieser Antwortmöglichkeiten wurde ein kombinierter Index gebildet, wobei die Antwortvorgaben 1, 4, 6, 8, 10 (I) als „autoritär-traditionalistisch", die Vorgaben 2, 7, 11 (II) als „technokratisch", die Vorgaben 3, 5, 9 (III) als „antiautoritär" klassifiziert wurden. Die Kombination dieser Items ergab dann den in den Sozialdaten als „Nachba" erscheinenden, folgendermaßen strukturierten Index:

Nennungen	*Vercodung*
0 keine Antwort	−1
1 I,I,I/I,I,k.A./I,k.A.,k.A./	0.0
2 I,I,II/I,II,II/I,II,k.A./	0.6
3 II,II,II/II,II,k.A./I,k.A.,k.A./I,II,k.A./I,III,k.A./	1.5
4 II,II,III/II,III,III/II,III,III/	2.6
5 III,III,III/III,k.A.,k.A./III,III,k.A./	3.9

Nach dieser Vercodung ist also ein positiver Zusammenhang von zum Beispiel Konjunktiv und „Nachba" zu interpretieren als: je häufiger die Versuchspersonen Konjunktiv verwenden, desto eher zeigten ihre Mütter in dieser Situation eine antiautoritäre Einstellung.

KETTEN

MS	US	M	J
+ 0.40 Gesint	+ 0.39 Nonver	+ 0.30 Nonver	+ 0.60 Gesint
+ 0.53 Verbit	+ 0.46 WSTest	– 0.33 Ausbva	+ 0.52 Verbit
– 0.34 Heimak	– 0.32 Heimak	+ 0.54 Bergrm	[illegible] 0.44 Nonver
+ 0.42 Rechne	+ 0.46 Geberv	+ 0.53 Ausbmu	[illegible] 0.39 Religi
+ 0.44 Kunst	+ 0.48 Einkom	+ 0.42 Einkom	– 0.47 Deutmü
+ 0.43 Bergrv	– 0.35 Kommu 2	+ 0.40 Kommu 3	– 0.47 Heimak
+ 0.34 Frberm	+ 0.33 Kommu 3	+ 0.38 Kommu 4	+ 0.40 Bergrv
+ 0.36 Bergrm	+ 0.47 Kommu 4	+ 0.59 Spra 1	+ 0.42 Ausbva
+ 0.60 Ausbmu	+ 0.3[illegible] Kommu 5	– 0.35 Spra 3	+ 0.31 Frberm
+ 0.55 Einkom	+ 0.7[illegible]	+ 0.43 Spra 5	+ 0.47 Einkom
– 0.47 Kommu 6	– 0.51 Spra 3	+ 0.55 Bergms	– 0.32 Kommu 4
+ 0.39 Spra 1	+ 0.45 Spra 5	+ 0.36 Sche2Z	– 0.41 Kommu 6
+ 0.30 Spra 8	– 0.30 Spra 13		+ 0.48 Spra 1
– 0.69 Buchbe	+ 0.41 Iflit 1, 2		+ 0.43 Spra 2
+ 0.61 Iflit 1	+ 0.55 Sche1Z		+ 0.46 Spra 6
+ 0.32 Bergvs	+ 0.80** Sche2Z		– 0.31 Spra 13
+ 0.46 Bergms			+ 0.31 Iflit 1
+ 0.31 Sche2Z			+ 0.43 Bergvs
+ 0.61 Iflit 2			+ 0.33 Sche2Z
			+ 0.37 Nachba

FRAGS

MS	US	M	J
– 0.36 Nonver	+ 0.31 Gesint	– 0.35 Test 1/2	+ 0.33 Gesint
– 0.50 Test 4	+ 0.35 Verbit	– 0.37 Test 3	+ 0.56 Verbit
– 0.47 Test 9	+ 0.40 Test 3	– 0.46 Test 4	+ 0.40 Test 1/2
– 0.43 Test 10	+ 0.32 Test 6	– 0.44 Test 6	+ 0.50 Test 5
+ 0.34 Fleiss	+ 0.33 Test 7	+ 0.44 Test 7	+ 0.40 Test 6
+ 0.38 Rechne	+ 0.74* WSTest	– 0.33 Test 9	– 0.39 Religi
+ 0.32 Kunst	– 0.40 Fleiss	– 0.32 Test 10	– 0.42 Deutmü
+ 0.45 Bergv	– 0.38 Aufmer	+ 0.50 Kommu 2	– 0.35 Deutsc
+ 0.32 Ausbmu	– 0.31 Deutmü	– 0.35 Kommu 4	– 0.46 Rechne
+ 0.69 Kommu 2	– 0.62 Rechne	– 0.61 Kommu 5	+ 0.35 Kunst
– 0.48 Kommu 5	– 0.50 Leibes	– 0.50 Kommu 6	– 0.32 Musik
– 0.50 Kommu 6	– 0.40 Frberm	+ 0.45 Spra 1	– 0.33 Leibes
+ 0.60 Spra 1	– 0.41 Kommu 6	+ 0.30 Spra 6	+ 0.43 Bergv
+ 0.31 Spra 9		+ 0.36 Spra 7	+ 0.57 Ausbva
+ 0.34 Bergvs		+ 0.48 Spra 13	+ 0.33 Ausbmu
		+ 0.41 Nachba	+ 0.37 Kommu 2
			– 0.44 Kommu 6
			– 0.32 Kommu 7
			+ 0.55 Spra 1
			+ 0.45 Spra 2
			– 0.34 Spra 4
			+ 0.37 Ifilt 1
			+ 0.33 Bergvs
			+ 0.35 Sche1Z
			+ 0.37 Ifilt 2

ADVERF (Rang)

MS	US	M	J
+ 0.54 Test 7	– 0.35 Verbit	+ 0.53 Deutsc	– 0.48 Verbit
+ 0.30 Aufmer	– 0.47 Test 1/2	+ 0.49 Ausbmu	+ 0.30 Deutsc
+ 0.30 Deutsc	+ 0.33 Test 3	+ 0.30 Einkom	+ 0.40 Musik
+ 0.30 Rechne	+ 0.38 Deutmü	– 0.73 Ausbva	– 0.48 Ausbva
+ 0.44 Einkom	+ 0.48 Deutsc	+ 0.40 Nachba	– 0.3 Ifilt 1
	+ 0.37 Heimak		– 0.33 Sche1Z
			– 0.30 Ifilt 2

NOMERF

MS	US	M	J
– 0.35 Deutmü	+ 0.40 Verbit	– 0.35 WSTest	+ 0.46 Verbit
+ 0.50 Bergv	– 0.40 Deutmü	+ 0.49 Fleiss	– 0.40 Bergv
+ 0.36 Bergm	– 0.60 Deutsc	+ 0.46 Aufmer	– 0.40 Bergvs
+ 0.32 Einkom	+ 0.44 Geberv	– 0.41 Geberv	– 0.40 Bergvs
– 0.30 Buchbe	+ 0.40 Bergm	– 0.30 Ausbva	– 0.32 Sche2Z
+ 0.30 Ifilt 1	– 0.58 Bergms	– 0.30 Einkom	
+ 0.42 Bergms	+ 0.50 Bergvs	– 0.40 Ifilt 1	
+ 0.30 Nachba	– 0.37 Sche1Z	– 0.53 Sche1Z	
+ 0.32 Ifilt 2	– 0.31 Sche2Z	– 0.57 Sche2Z	
		– 0.36 Nachba	
		– 0.43 Ifilt 2	

229

ENTSHF (Rang)

MS	US	M	J	
– 0.34 Gesint		– 0.37 Gesint	+ 0.34 Test 8	– 0.48 Kommu 7
– 0.41 Nonver		– 0.34 Verbit	– 0.32 Aufmer	– 0.64 Spra 4
– 0.41 WSTest		– 0.43 Nonver	– 0.29 Deutmü	– 0.43 Spra 7
+ 0.29 Deutmü		– 0.29 Religi	– 0.30 Rechne	– 0.58 Spra 8
– 0.51 Einkom		+ 0.33 Frberm	+ 0.40 Geberv	– 0.33 Buchbe
		+ 0.33 Ausbmu	+ 0.53 Bergrv	+ 0.63 Ifilt 1
		+ 0.36 Kommu 3	+ 0.68 Ausbva	+ 0.37 Bergvs
		+ 0.34 Spra 2	+ 0.37 Bergrm	+ 0.56 Sche1Z
		– 0.40 Spra 3	+ 0.43 Ausbmu	+ 30 Sche2Z
		– 0.30 Spra 4	+ 0.53 Kommu 2	+ 0.63 Ifilt 2
		– 0.40 Spra 12	– 0.45 Kommu 3	
		– 0.39 Bergms	– 0.30 Kommu 6	

230

229

IMPERA (nicht normalverteilt)

MS	US		M	J
– 0.30 Test 7	– 0.36 Gesint	– 0.34 Spra 7	– 0.30 Verbit	– 0.47 Gesint
– 0.43 Aufmer	– 0.35 Nonver	+ 0.43 Spra 11	+ 0.35 Aufmer	– 0.64 Nonver
– 0.56 Musik	– 0.62 Test 3	+ 0.34 Spra 12	+ 0.36 Musik	+ 0.56 Bergrm
+ 0.45 Ausbva	– 0.30 Test 7	– 0.30 Bergvs	– 0.50 Frberm	+ 0.60 Kommu 4
+ 0.30 Kommu 1	– 0.57 Test 8	+ 0.40 Schel Z	– 0.30 Bergrm	– 0.58 Kommu 7
+ 0.30 Spra 2	– 0.32 Fleiss	– 0.49 Nachba	– 0.41 Einkom	+ 0.41 Spra 3
+ 0.45 Spra 5	+ 0.53 Aufmer		+ 0.58 Kommu 2	+ 0.42 Spra 5
+ 0.46 Spra 6	+ 0.34 Heimak		+ 0.58 Spra 6	+ 0.37 Spra 9
+ 0.37 Spra 10	+ 0.42 Musik		+ 0.47 Spra 11	+ 0.49 Spra 11
+ 0.47 Spra 11	+ 0.35 Geberv		+ 0.32 Spra 13	+ 0.30 Spra 12
+ 0.41 Bergms	– 0.35 Frberm		– 0.57 Nachba	+ 0.64 Bergms
	– 0.55 Einkom			
	+ 0.60 Kommu 2			
	– 0.49 Kommu 3			
	– 0.44 Kommu 7			

PASSIV

MS	US	M	J	
– 0.49 Gesint	+ 0.76* Gesint	+ 0.32 Test 8	+ 0.61 Test 4	+ 0.38 Spra 13
– 0.45 Verbit	+ 0.66 Verbit	+ 0.31 Test 10	+ 0.39 Test 5	+ 0.36 Ifilt 1
– 0.47 Nonver	+ 0.67 Nonver	– 0.32 Aufmer	– 0.38 Test 8	+ 0.52 Bergms
+ 0.50 Deutsc	– 0.51 Aufmer	– 0.45 Religi	+ 0.52 WSTest	+ 0.42 Sche1Z
+ 0.47 Heimak	– 0.31 Religi	– 0.33 Deutmü	– 0.33 Fleiss	+ 0.56 Sche2Z
+ 0.47 Werkns	– 0.64 Deutmü	– 0.40 Rechne	– 0.31 Aufmer	+ 0.36 Ifilt 2
+ 0.30 Geberv	– 0.71* Rechne	– 0.36 Musik	– 0.48 Deutmü	
+ 0.30 Spra 3	+ 0.59 Kunst	+ 0.52 Ausbva	+ 0.55 Kunst	
+ 0.60 Spra 4	+ 0.43 Ausbva	– 0.30 Kommu 1	+ 0.53 Geberv	
+ 0.49 Spra 7	+ 0.38 Frberm	– 0.31 Spra 3	+ 0.49 Bergrm	
+ 0.51 Spra 9	+ 0.50 Bergrm	– 0.37 Spra 8	+ 0.33 Einkom	
+ 0.77* Spra 11	– 0.33 Kommu 2	– 0.39 Spra 12	– 0.34 Kommu 2	
+ 0.32 Spra 13	– 0.33 Kommu 4		– 0.38 Kommu 7	
+ 0.35 Sche2Z	– 0.38 Spra 3		+ 0.46 Spra 1	
	– 0.37 Spra 8		+ 0.52 Spra 4	
	– 0.44 Spra 9		+ 0.56 Spra 5	
	– 0.44 Spra 12		+ 0.30 Spra 8	
	+ 0.47 Bergms		+ 0.59 Spra 11	

NEGATI

MS		US	M		J	
+ 0.42 Gesint	+ 0.41 Spra 11	+ 0.36 Gesint	+ 0.50 Gesint	+ 0.44 Sche1Z	+ 0.33 Gesint	+ 0.37 Spra 9
+ 0.49 Verbit	+ 0.39 Spra 12	+ 0.56 Verbit	+ 0.42 Verbit	+ 0.48 Sche2Z	+ 0.61 Verbit	+ 0.57 Spra 11
+ 0.29 Nonver	+ 0.39 Spra 13	+ 0.68 WSTest	+ 0.50 Nonver	– 0.55 Nachba	+ 0.69 WSTest	+ 0.31 Spra 12
+ 0.73* WSTest	+ 0.34 Ifilt 2	– 0.40 Heimak	+ 0.66 WSTest	+ 0.39 Ifilt 2	– 0.38 Fleiss	+ 0.34 Spra 13
– 0.32 Religi		– 0.69 Rechne	– 0.38 Aufmer		– 0.48 Religi	+ 0.32 Nachba
– 0.36 Rechne		+ 0.47 Werkna	– 0.53 Heimak		– 0.56 Rechne	
– 0.43 Werkna		– 0.59 Leibes	– 0.48 Rechne		– 0.46 Musik	
– 0.38 Musik		+ 0.63 Geberv	+ 0.48 Geberv		– 0.61 Leibes	
+ 0.33 Ausbva		+ 0.76 Ausbva	+ 0.63 Ausbva		– 0.39 Kommu 5	
+ 0.32 Spra 1		+ 0.42 Spra 1	+ 0.51 Kommu 4		+ 0.49 Spra 1	
+ 0.44 Spra 3		+ 0.44 Ifilt 1	+ 0.32 Kommu 5		+ 0.42 Spra 2	
+ 0.35 Spra 5		– 0.35 Bergvs	+ 0.39 Spra 6		+ 0.58 Spra 3	
+ 0.66 Spra 6		+ 0.60 Sche1Z	– 0.38 Buchbe		+ 0.31 Spra 5	
+ 0.35 Spra 8		+ 0.56 Sche2Z	+ 0.39 Ifilt 1		+ 0.33 Spra 7	
+ 0.30 Spra 9		+ 0.44 Ifilt 2	+ 0.46 Bergms		+ 0.45 Spra 8	

TRANSS (Rang)

MS	US	M	J	
– 0.46 Gesint	+ 0.57 Gesint	– 0.52 Test 3	+ 0.31 Verbit	+ 0.46 Spra 2
– 0.38 Verbit	+ 0.62 Verbit	+ 0.33 Test 7	+ 0.41 Test 4	+ 0.30 Spra 3
– 0.59 Nonver	+ 0.49 Nonver	– 0.33 Religi	+ 0.67 Test 5	+ 0.54 Spra 5
+ 0.47 Deutsc	+ 0.42 WSTest	+ 0.31 Ausbva	+ 0.49 WSTest	+ 0.34 Spra 9
	– 0.36 Aufmer	+ 0.46 Kommu 2	– 0.41 Aufmer	+ 0.62 Spra 10
	– 0.76 Deutmü	– 0.44 Kommu 4	– 0.59 Deutmü	+ 0.32 Bergvs
	– 0.40 Deutsc	– 0.42 Kommu 5	+ 0.59 Kunst	+ 0.61 Bergms
	– 0.48 Heimak	– 0.32 Kommu 6	+ 0.52 Geberv	+ 0.51 Sche1Z
	– 0.28 Rechne	+ 0.33 Spra 7	+ 0.39 Bergrv	+ 0.54 Sche2Z
	– 0.28 Einkom	+ 0.36 Spra 11	+ 0.52 Ausbva	+ 0.48 Iflit 2
		+ 0.31 Spra 13	+ 0.57 Bergrm	
			+ 0.38 Ausbmu	
			– 0.58 Kommu 7	
			+ 0.65 Spra 1	

PRESEN (nicht normalverteilt)

MS	US		M	J	
+ 0.30 Verbit	– 0.32 Noover	+ 0.44 Spra 5	+ 0.47 WSTest	+ 0.63 Verbit	+ 0.34 Ausbmu
+ 0.30 Test 1/2	– 0.50 Test 3	+ 0.37 Spra 8	– 0.49 Aufmer	+ 0.41 Test 1/2	+ 0.38 Kommu 1
+ 0.30 Test 6	+ 0.33 Test 5	+ 0.38 Spra 11	– 0.36 Heimak	+ 0.77* Test 5	+ 0.34 Kommu 2
+ 0.30 Test 8	– 0.32 Test 7	– 0.50 Bergvs	+ 0.32 Leibes	+ 0.32 Test 6	– 0.51 Kommu 3
+ 0.39 WSTest	– 0.36 Test 8	+ 0.41 Bergms	+ 0.55 Ausbva	+ 0.30 WSTest	– 0.47 Kommu 5
– 0.54 Aufmer	– 0.39 Fleiss		+ 0.31 Frberm	– 0.35 Fleiss	– 0.70 Kommu 7
– 0.30 Deutsc	– 0.36 Heimak		– 0.30 Kommu 6	– 0.42 Aufmer	– 0.34 Spra 4
– 0.33 Heimak	+ 0.32 Werkna		+ 0.49 Kommu 7	– 0.48 Deutmü	– 0.32 Spra 7
– 0.50 Werkna	+ 0.72* Geberv		+ 0.36 Spra 1	– 0.53 Deutsc	– 0.38 Buchbe
– 0.60 Musik	+ 0.33 Bergrm		+ 0.45 Spra 2	– 0.42 Heimak	+ 0.33 Sche2Z
+ 0.30 Ausbva	+ 0.67 Ausbmu		+ 0.45 Spra 5	– 0.40 Musik	+ 0.43 Ifilt 2
+ 0.34 Kommu 1	– 0.30 Einkom		+ 0.70 Spra 6	+ 0.45 Geberv	
– 0.32 Kommu 7	– 0.34 Kommu 3		– 0.32 Nachba	+ 0.48 Bergrv	
+ 0.30 Spra 1	+ 0.53 Spra 1			+ 0.53 Ausbva	
+ 0.44 Spra 6	– 0.62 Spra 4			+ 0.39 Bergrm	
				+ 0.40 Ifilt 1	
				+ 0.57 Bergvs	
				+ 0.43 Sche1Z	

PAST (nicht normalverteilt)

MS	US		M	J	
– 0.31 Verbit	+ 0.31 Verbit	+ 0.63 Spra 4	– 0.47 WSTest	– 0.64 Verbit	– 0.34 Ausbmu
– 0.30 Test 1/2	+ 0.52 Test 3	– 0.37 Spra 8	+ 0.49 Aufmer	– 0.40 Test 1/2	– 0.38 Kombmu 1
– 0.30 Test 6	– 0.33 Test 5	– 0.38 Spra 11	+ 0.36 Heimak	– 0.77* Test 5	– 0.34 Kommu 2
– 0.30 Test 8	+ 0.32 Test 7	+ 0.52 Bergvs	– 0.32 Leibes	– 0.32 Test 6	+ 0.50 Kommu 3
– 0.39 WSTest	+ 0.36 Test 8	– 0.41 Bergms	– 0.56 Ausbva	– 0.30 WSTest	+ 0.47 Kommu 5
+ 0.54 Aufmer	+ 0.39 Fleiss	– 0.44 Sche1Z	– 0.30 Frberm	+ 0.35 Fleiss	+ 0.70 Kommu 7
+ 0.30 Deutsc	+ 0.36 Heimak		+ 0.30 Kommu 6	+ 0.42 Aufmer	+ 0.35 Spra 4
+ 0.33 Heimak	– 0.33 Werkns		– 0.49 Kommu 7	+ 0.49 Deutmü	+ 0.32 Spra 7
+ 0.50 Werkns	– 0.72* Geberv		– 0.36 Spra 1	+ 0.53 Deutsc	+ 0.38 Buchbe
+ 0.60 Musik	– 0.33 Bergrm		– 0.45 Spra 2	+ 0.42 Heimak	– 0.44 Ifilt 1
– 0.30 Ausbva	– 0.67 Ausbmu		– 0.45 Spra 5	+ 0.41 Musik	– 0.57 Bergms
– 0.34 Kommu 1	+ 0.31 Einkom		– 0.70 Spra 6	– 0.46 Geberv	– 0.43 Sche1Z
+ 0.32 Kommu 6	+ 0.34 Kommu 3		+ 0.33 Nachba	– 0.48 Bergrv	– 0.33 Sche2Z
– 0.30 Spra 2	– 0.53 Spra 1			– 0.50 Ausbva	– 0.43 Ifilt 2
– 0.44 Spra 6	– 0.44 Spra 5			– 0.39 Bergrm	

MODLHV (nicht normalverteilt)

MS		US	M		J
+ 0.32 Gesint	+ 0.47 Kommu 4	– 0.26 Gesint	– 0.31 Test 8	+ 0.35 Spra 13	+ 0.26 Verbint
+ 0.32 Verbint	+ 0.48 Kommu 7	– 0.25 Verbint	+ 0.35 WSTest	– 0.50 Nachba	+ 0.34 Test 5
+ 0.32 Nonver	+ 0.44 Spra 3	– 0.40 Test 7	+ 0.37 Religi		+ 0.32 WSTest
+ 0.31 Test 3	+ 0.61 Spra 5	– 0.30 Test 8	+ 0.52 Musik		– 0.41 Fleiss
+ 0.40 Test 4	+ 0.33 Spra 6	– 0.39 Test 9	+ 0.42 Leibes		+ 0.44 Kunst
+ 0.32 Test 5	+ 0.34 Spra 8	– 0.43 Fleiss	+ 0.41 Bergrv		+ 0.30 Werkna
+ 0.30 Test 6	+ 0.55 Spra 12	+ 0.37 Bergrv	– 0.46 Frberm		– 0.32 Frberm
+ 0.34 Test 7	+ 0.46 Spra 13	– 0.55 Frberm	– 0.34 Ausbmu		– 0.44 Einkom
+ 0.42 Test 9	+ 0.39 Bergms	– 0.50 Einkom	+ 0.34 Kommu 2		– 0.40 Kommu 1
+ 0.63 WSTest		+ 0.38 Spra 5	– 0.41 Kommu 3		– 0.41 Kommu 4
+ 0.38 Religi		+ 0.34 Spra 6	+ 0.30 Kommu 6		+ 0.43 Spra 5
– 0.31 Werkna		+ 0.38 Spra 12	+ 0.44 Spra 5		+ 0.33 Spra 11
+ 0.37 Leibes		+ 0.30 Schel Z	+ 0.60 Spra 6		+ 0.30 Spra 12
+ 0.33 Bergrv			+ 0.50 Spra 8		
– 0.38 Kommu 3			+ 0.59 Spra 12		

KONJTV (nicht normalverteilt)

MS	US		M		J	
– 0.30 Verbit	+ 0.37 Gesint	– 0.43 Kommu 3	+ 0.47 Test 7	– 0.50 Spra 6	– 0.35 Test 3	– 0.33 Spra 1
– 0.36 Test 3	+ 0.33 Nonver	– 0.35 Kommu 4	– 0.37 Kunst	– 0.46 Spra 8	+ 0.31 Test 4	– 0.44 Spra 3
– 0.33 Test 5	+ 0.30 Test 1/2	+ 0.30 Kommu 5	+ 0.46 Musik	+ 0.39 Spra 9	– 0.32 Test 5	– 0.37 Spra 6
– 0.30 WSTest	+ 0.32 Test 7	– 0.39 Kommu 7	– 0.35 Leibes	– 0.52 Spra 10	+ 0.42 Test 9	– 0.35 Spra 9
+ 0.30 Werkna	+ 0.36 Test 9	– 0.39 Spra 2	– 0.44 Frberm	– 0.32 Buchbe	– 0.39 Aufmer	– 0.31 Bergvs
+ 0.40 Musik	+ 0.32 Test 10	+ 0.42 Spra 4	– 0.39 Ausbmu		– 0.40 Deutsc	
– 0.43 Bergv	– 0.32 Kunst	– 0.43 Spra 6	+ 0.63 Kommu 2		– 0.50 Heimak	
– 0.45 Ausbwa	– 0.38 Leibes	– 0.35 Spra 7	– 0.35 Kommu 3		– 0.63 Kommu 1	
– 0.46 Spra 6	– 0.69 Frberm	– 0.49 Spra 8	– 0.47 Kommu 7		– 0.43 Kommu 2	
+ 0.37 Spra 7	– 0.39 Kommu 1	– 0.47 Spra 12	– 0.54 Spra 2		– 0.40 Kommu 4	
– 0.48 Bergvs	+ 0.55 Kommu 2		+ 0.49 Spra 4		+ 0.31 Kommu 5	

SUBJPN

MS	US	M		J
– 0.54 Gesint	– 0.47 Verbit	– 0.32 Gesint	+ 0.59 Spra 9	– 0.39 Gesint
– 0.47 Verbit	+ 0.35 Aufmer	– 0.44 Verbit	+ 0.38 Spra 11	– 0.52 Verbit
– 0.49 Nonver	+ 0.48 Heimak	+ 0.40 Aufmer	+ 0.58 Buchbe	– 0.38 Kunst
+ 0.31 Werkna	– 0.69 Kunst	+ 0.41 Religi	– 0.33 Ifilt 1	+ 0.39 Einkom
+ 0.39 Musik	– 0.46 Werkna	+ 0.57 Heimak	– 0.34 Bergvs	– 0.37 Kommu 1
– 0.34 Frberm	– 0.47 Ausbva	– 0.64 Kunst	– 0.50 Bergms	– 0.48 Kommu 2
– 0.49 Ausbmu	– 0.53 Frberm	– 0.39 Werkna	– 0.17 Sche1Z	+ 0.37 Spra 4
+ 0.43 Kommu 6	– 0.37 Kommu 1	+ 0.57 Musik	– 0.39 Sche2Z	+ 0.34 Spra 10
+ 0.31 Spra 4	+ 0.62 Kommu 2	– 0.60 Geberv	– 0.33 Ifilt 2	+ 0.34 Sche2Z
+ 0.43 Spra 7	– 0.38 Kommu 3	– 0.46 Ausbva		– 0.34 Nachba
– 0.30 Ifilt 1	– 0.45 Kommu 7	– 0.68 Frberm		
– 0.30 Ifilt 2	– 0.44 Spra 1	– 0.36 Bergrv		
	– 0.33 Spra 2	– 0.54 Ausbmu		
	+ 0.50 Spra 4	– 0.36 Einkom		
	+ 0.47 Spra 9	+ 0.66 Kommu 2		
	+ 0.36 Spra 11	– 0.35 Kommu 3		
		+ 0.53 Spra 3		
		+ 0.49 Spra 4		

OBJEXP

MS	US		M		J	
+ 0.56 Test 9	+ 0.33 Gesint	+ 0.32 Kommu 4	+ 0.36 Gesint	+ 0.32 Einkom	+ 0.34 Verbit	- 0.30 Spra 7
+ 0.42 Fleiss	+ 0.64 Verbit	+ 0.52 Spra 1	+ 0.40 Verbit	- 0.38 Kommu 2	- 0.39 Deutmü	- 0.36 Buchbe
+ 0.53 Leibes	+ 0.39 WSTest	- 0.46 Spra 3	+ 0.37 Nonver	+ 0.39 Kommu 7	- 0.55 Deutsc	- 0.32 Bergvs
- 0.49 Geberv	- 0.37 Religi	- 0.37 Spra 4	+ 0.32 WSTest	+ 0.41 Spra 1	- 0.37 Rechne	
- 0.47 Einkom	- 0.32 Deutsc	+ 0.49 Spra 5	+ 0.44 Fleiss	- 0.68 Spra 3	+ 0.43 Werkna	
- 0.33 Kommu 1	- 0.52 Heimak	- 0.32 Spra 6	- 0.31 Aufmer	+ 0.39 Spra 5	+ 0.35 Bergrm	
+ 0.38 Kommu 2	+ 0.71* Werkna	- 0.43 Buchbe	- 0.31 Religi	- 0.30 Buchbe	+ 0.36 Ausbmu	
+ 0.61 Kommu 7	- 0.52 Leibes	- 0.32 Bergvs	- 0.51 Heimak	+ 0.50 Bergms	- 0.41 Kommu 1	
- 0.31 Spra 4	+ 0.50 Geberv	+ 0.42 Bergms	+ 0.36 Kunst	+ 0.30 Sche1Z	+ 0.64 Kommu 2	
+ 0.31 Spra 6	- 0.36 Bergrv	+ 0.40 Sche1Z	+ 0.50 Werkna	+ 0.38 Sche2Z	- 0.40 Kommu 6	
- 0.30 Spra 11	+ 0.43 Ausbva	+ 0.41 Sche2Z	+ 0.33 Geberv		+ 0.39 Spra 2	
- 0.48 Bergms	+ 0.34 Bergrm		+ 0.48 Ausbva		- 0.60 Spra 4	
- 0.46 Sche2Z	- 0.36 Kommu 2		+ 0.30 Frberm		- 0.30 Spra 6	

OBJEPN

MS		US		M		J
+ 0.28 Gesint	+ 0.46 Spra 1	+ 0.36 Gesint	+ 0.50 Buchbe	+ 0.34 Gesint	+ 0.45 Bergms	+ 0.37 Gesint
+ 0.30 Verbit	– 0.48 Buchbe	+ 0.55 Verbit	+ 0.30 Bergms	+ 0.38 Verbit		+ 0.39 Verbit
+ 0.29 Nonver	+ 0.73* Ifilt 1	+ 0.30 WSTest		+ 0.31 Nonver		+ 0.32 Nonver
+ 0.46 Fleiss	+ 0.36 Bergvs	– 0.42 Aufmer		+ 0.46 Fleiss		+ 0.72* Kunst
+ 0.47 Aufmer	+ 0.39 Schel Z	– 0.46 Deutmil		+ 0.50 Rechne		+ 0.38 Kommu 3
+ 0.40 Rechne	+ 0.73* Ifilt 2	– 0.53 Heimak		+ 0.72* Kunst		– 0.31 Kommu 4
+ 0.78* Kunst		+ 0.70 Kunst		– 0.50 Ausbva		– 0.45 Kommu 6
+ 0.44 Bergv		+ 0.39 Bergrm		+ 0.32 Frberm		+ 0.39 Spra 1
+ 0.38 Froerm		– 0.41 Kommu 2		+ 0.32 Bergrm		+ 0.47 Spra 2
+ 0.31 Bergrm		+ 0.43 Kommu 3		+ 0.47 Ausbmu		+ 0.35 Spra 6
+ 0.66 Ausbmu		– 0.37 Kommu 6		+ 0.45 Kommu 3		+ 0.41 Buchbe
+ 0.33 Kommu 3		+ 0.42 Spra 2		– 0.30 Kommu 4		
– 0.46 Kommu 6		– 0.55 Spra 9		– 0.48 Spra 6		

REDES

MS		US		M		J
– 0.31 Nonver	+ 0.39 Spra 6	– 0.41 Gesint	+ 0.55 Spra 8	– 0.47 Gesint	+ 0.38 Spra 9	+ 0.32 Verbit
– 0.31 Test 3	+ 0.36 Spra 9	– 0.34 Nonver	+ 0.31 Spra 9	– 0.39 Verbit	+ 0.47 Spra 11	+ 0.39 Ausbva
– 0.47 Test 4	– 0.44 Sche2Z	– 0.41 Test 1/2	+ 0.35 Spra 11	– 0.41 Nonver	+ 0.55 Spra 12	+ 0.32 Bergrm
+ 0.39 Fleiss		+ 0.32 Aufmer	+ 0.73 Spra 12	+ 0.33 Werkna	+ 0.30 Sche2Z	+ 0.43 Ausbmu
– 0.38 Musik		+ 0.36 Werkna	+ 0.30 Ifilt 1	+ 0.32 Berzrv		+ 0.65 Kommu 2
– 0.44 Geberv		+ 0.32 Musik	– 0.32 Bergvs	+ 0.50 Kommu 1		– 0.30 Kommu 7
+ 0.41 Ausbva		+ 0.43 Geberv	+ 0.55 Sche1Z	+ 0.50 Spra 1		+ 0.33 Spra 1
+ 0.75* Kommu 2		+ 0.32 Ausbmu	+ 0.34 Sche2Z	+ 0.41 Spra 2		– 0.48 Spra 4
– 0.40 Kommu 5		+ 0.38 Kommu 1	+ 0.30 Ifilt 2	+ 0.50 Spra 5		– 0.34 Spra 7
– 0.33 Kommu 6		+ 0.52 Kommu 4		+ 0.54 Spra 6		+ 0.34 Spra 9
+ 0.51 Spra 1		+ 0.33 Spra 1		+ 0.42 Spra 7		+ 0.32 Ifilt 1
+ 0.54 Spra 2		+ 0.43 Spra 5		+ 0.43 Spra 8		+ 0.32 Ifilt 2

PN + RED

MS		US		M		J
+ 0.54 Fleiss	+ 0.41 Ifilt 1	– 0.40 Test 7	+ 0.44 Spra 2	– 0.32 Gesint	+ 0.40 Spra 11	+ 0.45 Verbit
+ 0.45 Kunst	+ 0.37 Bergvs	– 0.30 Test 9	– 0.38 Spra 4	– 0.28 Nonver	+ 0.50 Spra 12	+ 0.58 Kunst
+ 0.44 Begrv	+ 0.41 Ifilt 2	+ 0.30 WSTest	+ 0.51 Spra 5	+ 0.42 Werkna	+ 0.38 Spra 13	+ 0.44 Ausbmu
+ 0.37 Ausbva		+ 0.53 Kunst	+ 0.43 Spra 8	+ 0.45 Bergrv		+ 0.30 Kommu 2
+ 0.41 Ausbmu		+ 0.37 Werkna	+ 0.55 Spra 12	+ 0.41 Ausbmu		– 0.37 Kommu 6
+ 0.63 Kommu 2		+ 0.32 Geberv	+ 0.37 Spra 13	+ 0.40 Kommu 1		+ 0.45 Spra 1
– 0.50 Kommu 6		+ 0.45 Ausbmu	+ 0.43 Sche1Z	+ 0.67 Spra 1		+ 0.47 Spra 2
+ 0.60 Spra 1		– 0.33 Kommu 2		+ 0.42 Spra 2		– 0.38 Spra 4
+ 0.40 Spra 2		+ 0.43 Kommu 3		+ 0.60 Spra 5		– 0.34 Spra 7
+ 0.30 Spra 6		+ 0.44 Kommu 7		+ 0.40 Spra 7		
+ 0.34 Spra 9		+ 0.37 Spra 1		+ 0.50 Spra 8		

242

241

NPEXPL

MS		US		M		J	
– 0.37	Gesint	– 0.34	Spra 5	– 0.30	Gesint	– 0.44	Gesint
– 0.52	Verbit	– 0.33	Spra 7	– 0.34	Nonver	– 0.43	Verbit
– 0.23	Nonver	– 0.47	Spra 9	– 0.42	WSTest	– 0.44	Nonver
– 0.33	Geberv	– 0.31	Spra 13	– 0.31	Einkom	– 0.36	WSTest
– 0.35	Bergrv	+ 0.70	Buchbe	+ 0.35	Kommu 2	+ 0.53	Religi
– 0.45	Frberm	– 0.70	Ifilt 1	– 0.74*	Kommu 3	+ 0.34	Deutmü
– 0.42	Bergrm	– 0.46	Bergvs	– 0.47	Kommu 4	+ 0.36	Ausbva
– 0.48	Ausbmu	– 0.41	Sche1Z	– 0.35	Spra 5	– 0.50	Bergrm
– 0.58	Einkom	– 0.41	Sche2Z	– 0.40	Spra 6	– 0.59	Einkom
– 0.32	Kommu 2			– 0.41	Spra 12	– 0.41	Kommu 3
+ 0.36	Kommu 5			– 0.53	Ifilt 1	+ 0.42	Kommu 6
+ 0.62	Kommu 6			– 0.38	Bergvs	– 0.64	Spra 1
– 0.67	Spra 1			– 0.54	Sche2Z	– 0.51	Spra 5
– 0.41	Spra 3					– 0.47	Spra 7

M		J	
– 0.53	Spra 9	– 0.31	Verbit
– 0.46	Spra 11	+ 0.41	Test 9
– 0.48	Spra 12	– 0.57	Kunst
– 0.50	Spra 13	– 0.34	Bergrv
– 0.39	Bergms	+ 0.45	Kommu 6
– 0.38	Sche2Z	– 0.41	Spra 1
		– 0.35	Spra 2
		– 0.53	Spra 6
		+ 0.34	Spra 7
		– 0.45	Bergvs

RELARE

MS		US		M		J	
– 0.40 Test 5		+ 0.43 Gesint	– 0.47 Spra 13	+ 0.33 Gesint	+ 0.36 Nachba	– 0.32 Test 5	– 0.46 Kommu 4
+ 0.32 Aufmer		+ 0.46 Nonver	+ 0.31 Nachba	+ 0.38 Nonver	– 0.31 Ifilt 2	+ 0.38 Test 9	– 0.31 Kommu 6
+ 0.34 Religi		– 0.60 Aufmer		– 0.40 Musik		– 0.37 Fleiss	– 0.63 Spra 3
+ 0.30 Deutmä		– 0.42 Religi		+ 0.35 Ausbmu		– 0.43 Religi	– 0.31 Spra 8
– 0.30 Bergrm		– 0.39 Heimak		– 0.30 Kommu 2		– 0.33 Deutmä	– 0.34 Spra 9
– 0.30 Kommu 2		– 0.42 Musik		+ 0.43 Kommu 3		– 0.49 Deutsc	+ 0.40 Ifilt 1
+ 0.33 Kommu 5		+ 0.46 Frberm		– 0.30 Kommu 6		– 0.47 Heimak	+ 0.45 Sche2Z
+ 0.48 Kommu 7		– 0.33 Kommu 1		– 0.37 Spra 3		– 0.34 Rechne	+ 0.40 Ifilt 2
– 0.51 Spra 1		– 0.51 Kommu 7		– 0.60 Spra 7		– 0.44 Kunst	
– 0.38 Spra 2		– 0.30 Spra 1		– 0.39 Spra 9		+ 0.39 Geberv	
– 0.51 Spra 3		– 0.35 Spra 7		– 0.63 Spra 12		+ 0.43 Einkom	
– 0.71* Spra 9		– 0.41 Spra 8		– 0.30 Spra 13		– 0.39 Kommu 1	
– 0.32 Spra 11		– 0.52 Spra 12		– 0.31 Ifilt 1		– 0.60 Kommu 3	

RELANR

MS		US		M		J	
– 0.40 Deutmä	– 0.50 Spra 7	– 0.41 Test 5	– 0.32 Spra 12	+ 0.34 Verbit	– 0.56 Spra 8	– 0.36 Verbit	
– 0.43 Werkna	– 0.42 Spra 10	+ 0.38 Test 7	– 0.60 Spra 13	– 0.43 Heimak	– 0.34 Spra 9	– 0.44 Bergrm	
– 0.40 Bergv	– 0.35 Spra 11	– 0.34 Geberv	– 0.44 Buchbe	+ 0.42 Geberv	– 0.32 Spra 10	– 0.56 Ausbmu	
– 0.37 Ausbva	– 0.38 Spra 13	+ 0.35 Frberm	– 0.38 Bergms	+ 0.50 Frberm	– 0.67 Spra 11	+ 0.33 Kommu 1	
+ 0.40 Frberm	– 0.48 Bergvs	– 0.51 Bergrm	– 0.46 Sche1Z	+ 0.36 Ausbmu	– 0.53 Spra 12	– 0.30 Spra 2	
– 0.47 Kommu 2		– 0.53 Ausbmu		– 0.56 Kommu 2	– 0.54 Spra 13	– 0.33 Spra 5	
+ 0.49 Kommu 3		+ 0.37 Einkom		– 0.33 Spra 4	– 0.49 Buchbe	– 0.46 Spra 13	
– 0.45 Spra 5		– 0.37 Spra 3		– 0.50 Spra 6		– 0.45 Bergms	
– 0.56 Spra 6		– 0.37 Spra 8		– 0.48 Spra 7		– 0.33 Sche1Z	

PNGES

MS		US			M			J	
– 0.37	Gesint	– 0.36	Test 3	+ 0.41 Buchbe	– 0.44	Gesint	+ 0.45 Spra 8	+ 0.37 Test 5	+ 0.32 Bergms
– 0.27	Verbit	– 0.40	Test 7	+ 0.58 Sche1Z	– 0.39	Verbit	+ 0.44 Spra 9	– 0.54 Test 7	+ 0.34 Sche1Z
– 0.33	Nonver	– 0.30	Leibes	+ 0.33 Sche2Z	– 0.36	Nonver	+ 0.61 Spra 11	+ 0.30 Fleiss	
– 0.39	WSTest	+ 0.47	Geberv		+ 0.35	Deutmü	+ 0.50 Spra 12	– 0.34 Aufmer	
+ 0.71*	Fleiss	+ 0.30	Bergrv		+ 0.35	Rechne	+ 0.39 Spra 13	+ 0.39 Kunst	
+ 0.37	Kunst	– 0.36	Frberm		+ 0.30	Werkna	+ 0.30 Buchbe	+ 0.47 Ausbva	
– 0.31	Geberv	+ 0.32	Bergrm		– 0.40	Geberv		+ 0.46 Bergrm	
+ 0.31	Ausbva	+ 0.51	Ausbmu		+ 0.31	Bergrv		+ 0.51 Ausbmu	
+ 0.68	Kommu 2	+ 0.36	Spra 2		+ 0.49	Kommu 1		– 0.42 Kommu 1	
+ 0.56	Spra 1	+ 0.57	Spra 5		+ 0.31	Kommu 2		– 0.45 Kommu 6	
+ 0.47	Spra 2	+ 0.32	Spra 8		+ 0.55	Spra 1		+ 0.34 Spra 1	
+ 0.32	Spra 9	+ 0.54	Spra 11		+ 0.55	Spra 5		+ 0.53 Spra 2	
+ 0.30	Spra 10	+ 0.46	Spra 12		+ 0.32	Spra 6		– 0.39 Spra 4	
– 0.32	Sche2Z	+ 0.38	Spra 13		+ 0.30	Spra 7		– 0.41 Spra 7	

ADVGES

MS	US		M	J	
– 0.42 Test 9	– 0.54 Gesint	– 0.30 Ifilt 2	– 0.36 Verbit	– 0.42 Nonver	+ 0.69 Spra 11
+ 0.47 Aufmer	– 0.45 Verbit		+ 0.45 Aufmer	– 0.43 Religi	– 0.64 Buchbe
+ 0.50 Deutsc	– 0.50 Nonver		+ 0.44 Deutsc	– 0.42 Rechne	+ 0.63 Ifilt 1
+ 0.33 Heimak	– 0.37 Fleiss		+ 0.52 Heimak	+ 0.39 Werkna	+ 0.33 Bergvs
+ 0.33 Kunst	+ 0.34 Aufmer		+ 0.40 Bergrv	– 0.56 Musik	+ 0.50 Bergms
+ 0.66 Werkna	+ 0.55 Heimak		– 0.34 Ausbva	+ 0.58 Geberv	+ 0.59 Sche1Z
– 0.33 Leibes	– 0.67 Kunst		– 0.59 Frberm	+ 0.67 Ausbva	+ 0.62 Sche2Z
+ 0.45 Geberv	– 0.48 Ausbva		+ 0.53 Kommu 2	+ 0.45 Frberm	+ 0.63 Ifilt 2
+ 0.63 Bergrv	– 0.47 Frberm		– 0.35 Kommu 3	+ 0.39 Bergrv	
+ 0.49 Bergrm	– 0.54 Einkom		– 0.43 Kommu 4	+ 0.33 Einkom	
+ 0.30 Einkom	– 0.48 Kommu 1		– 0.37 Spra 1	+ 0.30 Kommu 4	
+ 0.31 Spra 4	+ 0.70 Kommu 2		– 0.36 Spra 2	– 0.48 Kommu 7	
+ 0.35 Spra 7	– 0.60 Kommu 3		+ 0.30 Spra 3	+ 0.40 Spra 1	
+ 0.31 Spra 8	– 0.36 Kommu 4		+ 0.37 Spra 11	+ 0.34 Spra 2	
+ 0.49 Spra 11	– 0.60 Spra 1			+ 0.41 Spra 3	
+ 0.48 Ifilt 1	+ 0.47 Spra 3			+ 0.30 Spra 4	
+ 0.59 Bergvs	+ 0.38 Spra 9			+ 0.50 Spra 5	
+ 0.49 Bergms	+ 0.46 Spra 11			+ 0.32 Spra 8	
+ 0.38 Sche2Z	– 0.30 Ifilt 1			+ 0.72* Spra 9	
+ 0.48 Ifilt 2	– 0.40 Sche2Z			+ 0.55 Spra 10	

246

245

ADVPRE

MS	US		M		J
– 0.45 Gesint	– 0.39 Test 3	– 0.42 Sche2Z	– 0.50 Gesint	– 0.54 Sche2Z	+ 0.50 Nonver
– 0.45 Verbit	– 0.33 Test 6	– 0.36 Ifilt 2	– 0.52 Verbit	– 0.42 Ifilt 2	– 0.45 WSTest
– 0.35 Nonver	+ 0.32 Test 9		– 0.51 Nonver		+ 0.51 Musik
– 0.55 WSTest	– 0.43 WSTest		– 0.53 WSTest		+ 0.47 Leibes
– 0.30 Geberv	+ 0.59 Rechne		+ 0.48 Religi		+ 0.36 Frberm
– 0.40 Bergrv	– 0.39 Kunst		+ 0.43 Deutmü		+ 0.60 Ausbmu
– 0.45 Bergrm	– 0.39 Werkna		+ 0.40 Heimak		– 0.38 Kommu 4
– 0.34 Einkom	+ 0.36 Ausbmu		+ 0.33 Rechne		– 0.31 Spra 3
– 0.48 Kommu 1	+ 0.53 Kommu 2		– 0.42 Geberv		– 0.48 Spra 11
+ 0.33 Spra 2	– 0.80* Kommu 3		– 0.58 Bergrm		– 0.47 Spra 12
– 0.52 Spra 3	– 0.55 Kommu 4		– 0.59 Einkom		+ 0.34 Sche1Z
– 0.39 Spra 11	– 0.40 Kommu 7		– 0.43 Spra 7		
– 0.38 Spra 12	– 0.42 Spra 6		– 0.30 Spra 8		
– 0.34 Ifilt 1	– 0.32 Spra 7		– 0.40 Spra 12		
– 0.74* Bergms	+ 0.33 Spra 9		+ 0.39 Buchbe		
– 0.57 Sche2Z	+ 0.30 Spra 11		– 0.42 Ifilt 1		
+ 0.41 Nachbe	– 0.49 Spra 12		– 0.54 Bergms		
– 0.34 Ifilt 2	– 0.36 Ifilt 1		– 0.37 Sche1Z		

ADVINS

MS		US	M		J
+ 0.32 Test 7	+ 0.44 Spra 8	+ 0.38 Gesint	+ 0.28 Gesint	+ 0.34 Spra 9	+ 0.33 Test 1/2
– 0.43 Religi	+ 0.44 Spra 11	+ 0.40 Verbit	+ 0.28 Verbit	+ 0.30 Spra 10	+ 0.35 Test 3
– 0.35 Geberv	+ 0.46 Spra 12	+ 0.29 Nonver	+ 0.28 Nonver	+ 0.53 Spra 11	+ 0.60 Aufmer
+ 0.47 Kommu 2	+ 0.71* Spra 13	+ 0.60 Fleiss	+ 0.30 WSTest	+ 0.70 Spra 13	+ 0.32 Deutsc
– 0.30 Kommu 3		+ 0.42 Aufmer	+ 0.50 Fleiss		+ 0.32 Heimak
– 0.34 Kommu 5		+ 0.33 Kunst	– 0.42 Religi		+ 0.35 Rechne
– 0.42 Kommu 6		+ 0.32 Ausbva	– 0.36 Deutmü		+ 0.36 Kunst
+ 0.47 Kommu 7		+ 0.34 Kommu 3	– 0.40 Ausbmu		– 0.32 Werkna
+ 0.53 Spra 1		+ 0.54 Spra 13	+ 0.42 Kommu 2		+ 0.44 Kommu 7
+ 0.46 Spra 2		+ 0.56 Ifilt 1	+ 0.30 Spra 1		+ 0.33 Spra 6
+ 0.62 Spra 5		+ 0.56 Ifilt 2	+ 0.46 Spra 4		+ 0.58 Spra 13
+ 0.60 Spra 6			+ 0.62 Spra 5		+ 0.34 Buchbe
+ 0.64 Spra 7			+ 0.59 Spra 7		– 0.44 Sche2Z

248

247

ADVMOD

MS		US		M		J	
+ 0.30	Verbit	+ 0.53 Test 3	– 0.30 Spra 9	+ 0.40 Verbit	– 0.34 Spra 11	+ 0.31 Geaint	– 0.37 Spra 12
+ 0.49	Religi	+ 0.45 Test 6	+ 0.41 Spra 10	– 0.37 Heimak	– 0.40 Buchbe	+ 0.36 WSTest	– 0.59 Spra 13
+ 0.30	Rechne	+ 0.46 Test 8	– 0.55 Spra 11	+ 0.54 Kunst	+ 0.48 Bergma	– 0.60 Aufmer	– 0.40 Buchbe
– 0.32	Leibes	– 0.54 Aufmer	– 0.53 Spra 13	– 0.38 Musik		– 0.37 Deutmü	+ 0.33 Iflit 1
+ 0.57	Geberv	– 0.32 Heimak	– 0.48 Bergma	– 0.40 Ausbva		– 0.46 Deutsc	+ 0.32 Sche1Z
+ 0.44	Bergrm	– 0.56 Rechne		+ 0.66 Frberm		– 0.41 Heimak	+ 0.57 Sche2Z
+ 0.32	Ausbmu	– 0.33 Musik		+ 0.48 Bergrm		– 0.43 Rechne	+ 0.30 Nachbs
+ 0.44	Einkom	+ 0.38 Ausbva		+ 0.61 Ausbmu		– 0.49 Kunst	+ 0.33 Iflit 2
+ 0.57	Kommu 1	+ 0.65 Frberm		+ 0.31 Einkom		+ 0.44 Geberv	
– 0.57	Spra 2	– 0.46 Bergrm		– 0.54 Kommu 2		+ 0.32 Bergrv	
– 0.57	Spra 6	+ 0.34 Einkom		+ 0.49 Kommu 3		+ 0.45 Ausbva	
– 0.33	Spra 8	– 0.63 Kommu 2		– 0.36 Kommu 5		+ 0.49 Einkom	
– 0.50	Spra 13	+ 0.47 Kommu 3		– 0.38 Kommu 6		– 0.34 Kommu 2	
+ 0.44	Bergma	– 0.34 Spra 5		– 0.43 Spra 4		– 0.46 Kommu 7	
+ 0.32	Sche1Z	+ 0.34 Spra 6		– 0.53 Spra 6		– 0.31 Spra 6	
+ 0.46	Sche2Z	+ 0.48 Spra 7		– 0.39 Spra 9		– 0.30 Spra 8	

ADVDIR

MS	US		M		J	
– 0.37 Verbit	– 0.35 Test 3	+ 0.38 Kommu 5	– 0.44 Test 5	– 0.60 Bergms	– 0.46 Gesint	
– 0.43 WSTest	– 0.37 Test 6	– 0.57 Kommu 7	– 0.41 Test 7		– 0.51 Verbit	
– 0.73* Bergrv	– 0.34 WSTest	– 0.47 Spra 1	– 0.50 Kunst		– 0.69 WSTest	
– 0.52 Bergrm	+ 0.32 Aufmer	– 0.35 Spra 2	– 0.35 Werkna		+ 0.49 Fleiss	
– 0.59 Kommu 1	+ 0.33 Heimak	– 0.46 Spra 6	– 0.65 Bergrv		+ 0.30 Deutmü	
+ 0.33 Spra 2	+ 0.36 Rechne	– 0.59 Spra 7	– 0.64 Bergrm		+ 0.38 Werkna	
– 0.38 Spra 3	– 0.69 Kunst	+ 0.36 Spra 9	– 0.30 Spra 1		– 0.39 Bergrv	
– 0.39 Spra 5	– 0.32 Werkna	+ 0.59 Spra 11	– 0.54 Spra 5		– 0.62 Kommu 1	
– 0.31 Spra 8	– 0.48 Ausbva	+ 0.41 Bergms	– 0.38 Spra 7		+ 0.30 Kommu 3	
– 0.40 Spra 12	– 0.42 Frberm	– 0.36 Sche2Z	– 0.64 Spra 8		+ 0.55 Kommu 5	
– 0.35 Spra 13	– 0.53 Kommu 1		– 0.41 Spra 12		+ 0.43 Kommu 7	
– 0.61 Bergvs	+ 0.70 Kommu 2		– 0.38 Spra 13		– 0.37 Spra 3	
– 0.66 Bergms	– 0.70 Kommu 3		– 0.54 Bergvs		+ 0.32 Spra 10	

ADVLOK

MS		US		M		J	
– 0.29 Nonver	+ 0.32 Spra 8	– 0.53 Gesint		– 0.68 Gesint	+ 0.41 Bergrv	+ 0.33 Gesint	+ 0.32 Ifilt 1
+ 0.46 Aufmer	– 0.34 Buchbe	– 0.50 Nonver		– 0.58 Verbit	– 0.43 Ausbva	+ 0.42 Verbit	+ 0.47 Bergms
+ 0.30 Deutmü	+ 0.46 Bergvs	+ 0.51 Rechne		– 0.63 Nonver	– 0.32 Einkom	+ 0.45 Geberv	+ 0.50 Sche1Z
+ 0.73* Rechne	+ 0.70* Nachba	+ 0.35 Geberv		– 0.46 WSTest	+ 0.42 Kommu 1	+ 0.46 Frberm	+ 0.33 Nachba
+ 0.37 Kunst		+ 0.45 Bergrv		+ 0.50 Aufmer	+ 0.32 Spra 11	+ 0.50 Bergrm	+ 0.32 Ifilt 2
+ 0.36 Werkna		+ 0.50 Ausbmu		+ 0.51 Religi	– 0.32 Bergms	+ 0.77* Ausbmu	
– 0.41 Leibes		– 0.37 Kommu 3		+ 0.57 Deutmü	– 0.34 Sche2Z	– 0.44 Kommu 1	
+ 0.37 Bergrv		+ 0.43 Spra 5		+ 0.33 Deutsc		– 0.38 Kommu 4	
+ 0.30 Bergrm		+ 0.30 Spra 8		+ 0.40 Heimak		+ 0.33 Spra 2	
+ 0.52 Ausbmu		+ 0.50 Spra 11		+ 0.70* Rechne		+ 0.31 Spra 8	
– 0.32 Kommu 4		+ 0.31 Buchbe		+ 0.38 Musik		+ 0.41 Spra 13	

ADVTEM

MS		US	M		J	
+ 0.35 Test 5	+ 0.41 Buchbe	+ 0.42 Gesint	+ 0.56 Gesint	+ 0.31 Spra 5	– 0.29 Nonver	– 0.48 Ifilt 1
+ 0.60 WSTest	+ 0.54 Bergvs	+ 0.42 Nonver	+ 0.45 Verbit	+ 0.42 Spra 6	+ 0.39 Deutsc	– 0.56 Sche1Z
– 0.30 Rechne	+ 0.36 Bergms	+ 0.32 WSTest	+ 0.61 Nonver	+ 0.35 Spra 7	– 0.49 Geberv	– 0.41 Sche2Z
– 0.36 Musik	– 0.42 Sche1Z	– 0.32 Rechne	+ 0.67 WSTest	+ 0.47 Spra 8	– 0.50 Ausbva	– 0.48 Ifilt 2
+ 0.54 Bergrv	– 0.32 Nachba	+ 0.37 Kunst	– 0.47 Aufmer	+ 0.37 Spra 13	– 0.60 Frberm	
– 0.56 Frberm		+ 0.33 Musik	– 0.36 Deutmü	+ 0.48 Bergvs	– 0.34 Bergrm	
– 0.52 Ausbmu		– 0.40 Bergrv	– 0.34 Heimak	+ 0.53 Bergms	– 0.60 Ausbmu	
– 0.48 Kommu 3		+ 0.56 Kommu 1	– 0.52 Rechne	+ 0.34 Sche2Z	– 0.45 Einkom	
+ 0.33 Kommu 6		+ 0.41 Kommu 3	+ 0.38 Ausbva		+ 0.74* Kommu 1	
+ 0.36 Spra 4		+ 0.41 Kommu 4	+ 0.54 Bergrm		+ 0.33 Kommu 6	
+ 0.47 Spra 5		– 0.45 Spra 11	+ 0.30 Einkom		– 0.30 Spra 2	
+ 0.40 Spra 8		+ 0.35 Ifilt 1	+ 0.32 Kommu 4		– 0.32 Spra 10	
+ 0.42 Spra 11		+ 0.30 Sche2Z	+ 0.34 Kommu 7		+ 0.33 Spra 12	
+ 0.41 Spra 12		+ 0.35 Ifilt 2	+ 0.38 Spra 4		+ 0.37 Buchbe	

ADVRAZ

MS		US		M		J	
– 0.28 Gesint	– 0.30 Iflit 1	– 0.39 Gesint	+ 0.39 Spra 5	– 0.41 Gesint	– 0.40 Spra 1	– 0.47 Gesint	+ 0.30 Kommu 4
– 0.36 Verbit	– 0.42 Bergms	– 0.34 Verbit	– 0.56 Spra 7	– 0.55 Verbit	+ 0.43 Spra 6	– 0.35 Verbit	+ 0.40 Kommu 7
– 0.30 Aufmer	– 0.31 Sche1Z	– 0.33 Nonver	+ 0.32 Spra 9	– 0.34 Nonver	+ 0.43 Buchbe	– 0.30 Nonver	+ 0.32 Spra 5
– 0.38 Religi	– 0.42 Sche2Z	– 0.31 WSTest	– 0.39 Spra 10	+ 0.43 Religi	– 0.61 Bergms	– 0.39 WSTest	+ 0.41 Spra 12
– 0.30 Kunst	– 0.30 Iflit 2	+ 0.42 Aufmer	+ 0.63 Spra 11	+ 0.43 Deutmli		+ 0.56 Aufmer	+ 0.51 Spra 13
– 0.49 Geberv		+ 0.36 Heimak	+ 0.36 Spra 13	+ 0.48 Heimak		+ 0.40 Deutmli	+ 0.36 Buchbe
– 0.30 Frberm		+ 0.62 Rechne	+ 0.44 Bergms	– 0.64 Kunst		+ 0.46 Deutsc	– 0.36 Iflit 1
– 0.43 Bergrv		– 0.40 Kunst	– 0.30 Sche2Z	+ 0.43 Musik		+ 0.38 Heimak	– 0.36 Sche1Z
– 0.31 Ausbmu		+ 0.31 Musik		– 0.62 Frberm		+ 0.40 Rechne	– 0.54 Sche2Z
– 0.47 Einkom		– 0.52 Ausbva		– 0.57 Bergrm		+ 0.47 Kunst	– 0.36 Nachba
– 0.55 Kommu 1		– 0.67 Frberm		– 0.44 Ausbmu		– 0.44 Geberv	– 0.36 Iflit 2
+ 0.38 Kommu 6		+ 0.40 Bergrm		– 0.45 Einkom		– 0.35 Bergrv	
+ 0.46 Spra 2		– 0.47 Einkom		+ 0.36 Kommu 2		– 0.49 Ausbva	
– 0.30 Spra 3		+ 0.67 Kommu 2		– 0.43 Kommu 3		– 0.32 Frberm	
+ 0.41 Spra 6		– 0.64 Kommu 3		+ 0.36 Kommu 5		– 0.55 Einkom	
+ 0.51 Buchbe		– 0.36 Kommu 7		+ 0.41 Kommu 6		+ 0.36 Kommu 3	

252

ADVGPN

MS				US				M		J	
+ 0.52	Gesint	+ 0.35	Spra 1	+ 0.45	Test 5	+ 0.47	Spra 12	+ 0.28	Gesint	+ 0.28	Gesint
+ 0.65	Verbit	+ 0.49	Spra 8	– 0.31	Test 8	+ 0.40	Spra 13	+ 0.31	Nonver	+ 0.47	Verbit
+ 0.34	Nonver	– 0.53	Buchbe	+ 0.45	WSTest	+ 0.43	Ifilt 1	– 0.31	Werkna	– 0.38	Fleiss
+ 0.32	WSTest	+ 0.61	Ifilt 1	– 0.54	Fleiss	– 0.47	Bergvs	+ 0.40	Musik	+ 0.31	Kunst
– 0.42	Religi	+ 0.44	Bergvs	– 0.32	Deutmü	+ 0.46	Sche1Z	– 0.37	Ausbvs	– 0.50	Leibes
– 0.36	Deutmü	+ 0.48	Bergms	– 0.37	Rechne	+ 0.43	Ifilt 2	+ 0.30	Bergrm	– 0.40	Einkom
– 0.33	Deutsc	+ 0.61	Ifilt 2	+ 0.34	Musik			– 0.45	Kommu 7	– 0.57	Kommu 5
– 0.46	Heimak			– 0.47	Frberm			– 0.40	Spra 2	+ 0.69	Spra 8
– 0.45	Leibes			– 0.42	Einkom			+ 0.35	Spra 9	+ 0.45	Spra 12
+ 0.53	Bergv			+ 0.36	Kommu 2			+ 0.31	Spra 12	– 0.31	Bergvs
+ 0.37	Ausbmu			– 0.32	Kommu 5			+ 0.34	Spra 13	+ 0.46	Nachbe
+ 0.51	Einkom			+ 0.38	Spra 3						
– 0.37	Kommu 5			+ 0.42	Spra 8						

AVPNTE (Rang)

MS		US		M				J			
– 0.41	Gesint	+ 0.29	WSTest	– 0.32	Gesint	– 0.69	Spra 5	– 0.38	Gesint	+ 0.35	Spra 5
– 0.41	Verbit	– 0.51	Rechne	– 0.32	Verbit	– 0.31	Spra 8	– 0.47	Nonver	– 0.52	Spra 6
– 0.34	Nonver			– 0.36	Nonver	– 0.31	Spra 11	+ 0.48	WSTest	+ 0.47	Spra 11
– 0.35	WSTest			– 0.32	WSTest	– 0.40	Spra 12	– 0.31	Fleiss	+ 0.30	Spra 12
+ 0.42	Deutmü			– 0.41	Fleiss	– 0.37	Spra 13	– 0.30	Aufmer	– 0.32	Buchbe
+ 0.35	Deutsc			– 0.41	Religi	+ 0.43	Ifilt 1	+ 0.58	Geberv	+ 0.31	Ifilt 1
+ 0.50	Heimak			+ 0.32	Geberv	– 0.45	Bergms	+ 0.54	Bergrm	+ 0.56	Bergms
+ 0.34	Rechne			+ 0.35	Ausbmu	+ 0.50	Sche1Z	– 0.30	Kommu 3	+ 0.39	Sche1Z
				+ 0.34	Kommu 3	+ 0.35	Sche2Z	+ 0.31	Kommu 6	+ 0.52	Sche2Z
				– 0.52	Kommu 7	+ 0.42	Nachba	– 0.55	Kommu 7	+ 0.31	Ifilt 2
				– 0.35	Spra 4	+ 0.43	Ifilt 2	+ 0.38	Kommu 3		

AVPNKA

MS	US		M	J	
+ 0.55 Gesint	– 0.38 Verbit	– 0.63 Spra 12	+ 0.31 Test 9	+ 0.35 Gesint	+ 0.32 Kommu 7
+ 0.42 Verbit	– 0.37 WSTest	– 0.63 Spra 13	+ 0.36 Test 7	+ 0.48 Nonver	– 0.52 Spra 5
+ 0.54 Nonver	+ 0.32 Religi	– 0.37 Nachba	+ 0.31 Religi	– 0.39 WSTest	+ 0.33 Spra 6
– 0.31 Religi	+ 0.36 Deutsc		+ 0.33 Deutsc	+ 0.30 Aufmer	– 0.49 Spra 11
+ 0.55 Frberm	+ 0.39 Rechne		– 0.31 Einkom	+ 0.30 Religi	– 0.45 Spra 13
+ 0.49 Ausbmu	– 0.30 Kunst		– 0.50 Kommu 6	+ 0.31 Deutmü	– 0.51 Bergms
+ 0.33 Kommu 2	– 0.40 Werkma		– 0.36 Spra 2	+ 0.53 Deutsc	
+ 0.32 Kommu 3	+ 0.35 Musik		– 0.32 Spra 7	+ 0.54 Rechne	
– 0.39 Kommu 5	+ 0.40 Bergrv		– 0.41 Spra 10	+ 0.30 Kunst	
– 0.57 Kommu 6	– 0.30 Kommu 4		– 0.49 Nachba	+ 0.36 Musik	
+ 0.37 Spra 1	– 0.47 Kommu 7			– 0.39 Geberv	
+ 0.34 Spra 2	– 0.59 Spra 2			+ 0.60 Frberm	
– 0.45 Buchbe	– 0.43 Spra 3			– 0.38 Bergrm	
	– 0.54 Spra 7			+ 0.31 Kommu 1	
	– 0.60 Spra 8			+ 0.33 Kommu 2	
	– 0.43 Spra 10			+ 0.40 Kommu 3	

254

AVPNKD

MS		US	M	J	
– 0.39 Test 8	– 0.31 Sche1Z	+ 0.30 Werkna	– 0.50 Test 8	+ 0.33 Religi	+ 0.36 Kommu 7
– 0.59 Deutsc	+ 0.32 Nachba	+ 0.49 Geberv	+ 0.33 Religi	– 0.31 Heimak	– 0.36 Spra 5
– 0.40 Kunst		+ 0.42 Ausbmu	+ 0.43 Musik	– 0.31 Leibes	+ 0.30 Spra 7
– 0.35 Frberm		+ 0.45 Kommu 6	+ 0.35 Bergrv	– 0.42 Geberv	+ 0.43 Spra 8
– 0.40 Kommu 2		+ 0.30 Spra 9	+ 0.45 Kommu 4	– 0.48 Bergrv	+ 0.39 Buchbe
+ 0.34 Kommu 4		+ 0.32 Spra 10	+ 0.41 Kommu 5	– 0.43 Ausbva	– 0.57 Iflit 1
+ 0.61 Kommu 6		+ 0.47 Spra 12	+ 0.75* Kommu 6	– 0.41 Frberm	– 0.58 Bergva
– 0.30 Spra 1		+ 0.33 Iflit 1	– 0.31 Spra 13	– 0.34 Bergrm	– 0.45 Sche1Z
– 0.30 Spra 5		+ 0.60 Sche1Z	+ 0.45 Buchbe	+ 0.40 Kommu 3	– 0.52 Sche2Z
– 0.41 Spra 13		+ 0.33 Iflit 2		– 0.44 Kommu 5	– 0.57 Iflit 2

AVPNKZ (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.36 Test 8	+ 0.35 Iflit 2	+ 0.39 Gesint	– 0.32 Kommu 2	+ 0.34 Test 3	– 0.50 Spra 4
– 0.73* Deutsc		+ 0.60 Verbit	+ 0.46 Kommu 3	– 0.31 Test 4	– 0.51 Spra 9
– 0.41 Heimak		+ 0.34 Nonver	+ 0.38 Spra 5	+ 0.38 Test 8	+ 0.38 Buchbe
		– 0.70* Fleiss	+ 0.51 Spra 10	– 0.37 Test 10	– 0.45 Nachba
		– 0.32 Religi	+ 0.34 Spra 12	– 0.35 Rechne	
		– 0.39 Deutsc	+ 0.40 Bergma	– 0.59 Frberm	
		– 0.39 Heimak		– 0.49 Einkom	
		+ 0.70* Kunst		– 0.32 Kommu 3	
		+ 0.38 Werkna		– 0.39 Kommu 4	
		+ 0.34 Frberm		– 0.30 Kommu 6	
		+ 0.45 Einkom		– 0.39 Spra 1	

AVFNAD (Rang)

MS	US	M	J			
+ 0.35 Test 3	+ 0.31 Geint	0	+ 0.44 Geint	+ 0.52 Spra 1		
+ 0.41 Test 4	+ 0.47 Verbit		+ 0.35 Verbit	+ 0.47 Spra 2		
+ 0.46 Test 7	+ 0.31 Nonver		+ 0.43 Nonver	+ 0.45 Spra 4		
+ 0.45 Aufmer	+ 0.35 Test 1/2		+ 0.47 WSTest	+ 0.46 Spra 6		
+ 0.31 Deutsc	+ 0.43 Test 3		– 0.51 Religi	+ 0.46 Spra 7		
+ 0.38 Heimak	+ 0.61 WSTest		+ 0.57 Kunst	+ 0.53 Spra 8		
+ 0.36 Einkom	– 0.47 Aufmer		– 0.31 Leibes	+ 0.40 Spra 11		
+ 0.37 Iflit 2	– 0.48 Deutmü		+ 0.35 Frberm	+ 0.46 Spra 13		
	– 0.47 Rechne		+ 0.31 Ausbmu	+ 0.30 Sche2Z		
			– 0.35 Kommu 1	+ 0.39 Nachbe		
			– 0.51 Kommu 4			

AVFNMO (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.30 Test 1/2	+ 0.33 Test 1/2	+ 0.58 Fleiss	+ 0.43 Spra 11	– 0.28 Verbit	– 0.67 Spra 4
– 0.30 Test 3	– 0.30 Test 5	– 0.50 Religi	+ 0.32 Spra 13	– 0.54 WSTest	– 0.51 Spra 7
– 0.40 Test 4	+ 0.40 Aufmer	+ 0.37 Kunst	– 0.30 Buchbe	+ 0.33 Fleiss	– 0.69 Spra 8
– 0.54 WSTest	– 0.30 Religi	+ 0.70 Werkna	+ 0.30 Bergmu	– 0.35 Werkna	– 0.49 Spra 9
	+ 0.56 Einkom	– 0.34 Leibes		+ 0.68 Leibes	– 0.33 Spra 10
		+ 0.48 Einkom		+ 0.35 Kommu 5	– 0.54 Spra 11
		– 0.32 Spra 6		– 0.40 Kommu 6	– 0.41 Spra 12
		+ 0.49 Spra 7		– 0.69 Spra 3	– 0.53 Nachbe

AVPNVG (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.46 Test 7	+ 0.49 WSTest	– 0.35 Test 7	+ 0.44 Spra 2	+ 0.36 Verbit	– 0.33 Kommu 7
– 0.38 Deutmü	– 0.50 Aufmer	+ 0.31 Test 10	+ 0.68 Spra 3	– 0.43 Religi	+ 0.45 Spra 2
– 0.27 Deutsc	– 0.41 Religi	– 0.35 Fleiss	+ 0.33 Spra 4	– 0.41 Deutsc	+ 0.33 Spra 6
– 0.34 Heimak	– 0.28 Deutsc	– 0.43 Aufmer	+ 0.55 Spra 7	– 0.40 Heimak	+ 0.34 Spra 10
– 0.70* Rechne	– 0.38 Rechne	– 0.54 Rechne	+ 0.45 Spra 8	– 0.56 Rechne	+ 0.46 Spra 11
		– 0.50 Kunst	+ 0.36 Spra 9	– 0.88** Musik	
		– 0.48 Ausbmu	+ 0.40 Spra 12	– 0.61 Leibes	
		– 0.39 Kommu 3	+ 0.41 Buchbe	+ 0.44 Ausbva	
		+ 0.35 Kommu 4	+ 0.40 Nachba	– 0.33 Kommu 2	

AVPNQU

MS	US	M		J	
– 0.44 Test 7	– 0.52 Religi	– 0.32 Religi	+ 0.31 Spra 11	– 0.43 Test 7	– 0.52 Spra 8
– 0.33 Deutmü	+ 0.43 Fleiss	– 0.43 Rechne	+ 0.38 Spra 12	– 0.35 WSTest	– 0.40 Spra 12
– 0.53 Rechne	– 0.53 Musik	– 0.40 Ausbmu	+ 0.42 Spra 13	– 0.43 Religi	– 0.57 Nachba
– 0.35 Kunst	– 0.70 Geberv	+ 0.41 Einkom	+ 0.39 Nachba	– 0.34 Deutsc	
– 0.55 Frberm	– 0.48 Ausbva	– 0.30 Kommu 1		– 0.31 Heimak	
– 0.45 Ausbmu	+ 0.61 Einkom	– 0.30 Kommu 3		– 0.48 Musik	
+ 0.32 Kommu 2	+ 0.48 Kommu 3	+ 0.42 Spra 2		+ 0.33 Bergrv	
– 0.57 Kommu 3	– 0.38 Kommu 6	+ 0.42 Spra 3		+ 0.42 Ausbva	
– 0.30 Sche2Z	+ 0.33 Kommu 7	+ 0.40 Spra 4		+ 0.33 Kommu 5	
	+ 0.40 Spra 2	+ 0.77* Spra 7		– 0.62 Kommu 6	
	+ 0.39 Spra 13	+ 0.32 Spra 8		– 0.49 Spra 3	
	– 0.44 Sche1Z	+ 0.48 Spra 9		– 0.63 Spra 4	
	+ 0.34 Nachba	+ 0.33 Spra 10		– 0.48 Spra 7	

AVPNRL

MS	US		M	J	
+ 0.66 Gesint	+ 0.34 Rechne	– 0.68 Spra 13	+ 0.51 Religi	+ 0.48 Gesint	– 0.3? Kommu 5
+ 0.57 Verblt	+ 0.43 Musik	– 0.58 Nachba	+ 0.40 Rechne	+ 0.58 Nonver	+ 0.67 Kommu 7
+ 0.64 Nonver	+ 0.52 Geberv		– 0.30 Einkom	– 0.31 WSTest	– 0.45 Spra 5
– 0.31 Religi	+ 0.67 Bergrv		+ 0.39 Kommu 1	+ 0.44 Aufmer	+ 0.43 Spra 6
– 0.41 Deutsc	+ 0.33 Ausbva		+ 0.32 Kommu 5	+ 0.34 Deutmä	– 0.41 Spra 11
– 0.43 Heimak	– 0.52 Kommu 3		– 0.32 Spra 2	+ 0.41 Deutsc	+ 0.37 Buchbe
– 0.40 Werkna	– 0.35 Kommu 4		+ 0.36 Spra 5	+ 0.33 Rechne	– 0.49 Iflit 1
+ 0.35 Frberm	+ 0.36 Kommu 5		– 0.42 Spra 7	+ 0.35 Kunst	– 0.62 Bergma
+ 0.41 Ausbma	– 0.35 Kommu 7		– 0.33 Spra 9	– 0.30 Leibes	– 0.46 Sche1Z
– 0.34 Kommu 6	– 0.43 Spra 2		– 0.35 Iflit 1	– 0.63 Geberv	– 0.57 Sche2Z
+ 0.38 Kommu 7	– 0.65 Spra 3		– 0.35 Sche1Z	– 0.40 Ausbva	– 0.49 Iflit 2
+ 0.36 Spra 2	– 0.48 Spra 7		– 0.34 Sche2Z	– 0.56 Bergrm	
+ 0.45 Spra 8	– 0.54 Spra 8		– 0.55 Nachba	– 0.31 Einkom	
	– 0.49 Spra 12		– 0.35 Iflit 2	+ 0.44 Kommu 3	

258

257

EINBEF

MS	US		M		J	
– 0.46 WSTest	– 0.52 Gesint	+ 0.41 Kommu 2	– 0.56 Gesint	– 0.68 Bergms	+ 0.44 Test 1/2	– 0.42 Spra 12
– 0.31 Musik	– 0.55 Verbit	– 0.64 Spra 1	– 0.58 Verbit		+ 0.50 Test 8	– 0.31 Spra 13
– 0.46 Leibes	– 0.49 Nonver	+ 0.49 Spra 3	– 0.60 Nonver		– 0.37 Religi	+ 0.46 Ifilt 1
– 0.50 Bergrm	– 0.31 WSTest	– 0.33 Spra 5	– 0.47 Fleiss		– 0.41 Deutsc	+ 0.39 Bergvs
+ 0.38 Ausbva	+ 0.40 Aufmer	– 0.30 Spra 7	+ 0.46 Heimak		– 0.43 Heimak	+ 0.38 Sche1Z
+ 0.32 Kommu 1	+ 0.43 Deutmü	– 0.33 Spra 9	– 0.48 Kunst		– 0.36 Rechne	+ 0.46 Ifilt 2
– 0.34 Kommu 6	+ 0.56 Heimak		– 0.36 Werkna		– 0.49 Kunst	
– 0.51 Spra 4	– 0.55 Kunst		– 0.49 Bergrm		– 0.50 Musik	
– 0.41 Spra 5	– 0.35 Werkna		– 0.30 Kommu 1		+ 0.34 Geberv	
– 0.33 Spra 7	– 0.32 Geberv		+ 0.37 Kommu 2		+ 0.48 Bergrv	
– 0.46 Spra 8	– 0.43 Ausbva		– 0.31 Kommu 7		+ 0.62 Ausbva	
– 0.31 Spra 11	– 0.58 Frberm		– 0.39 Spra 1		+ 0.37 Einkom	
– 0.55 Spra 13	– 0.33 Bergrm		+ 0.36 Spra 3		– 0.42 Kommu 3	
– 0.55 Bergms	– 0.32 Ausbmu		– 0.57 Spra 5		– 0.38 Kommu 6	

EBEFSO

MS				US		M			J		
– 0.47	Fleiss	– 0.50	Kommu 3	+ 0.34	Gesint	+ 0.32	WSTest		+ 0.29	Gesint	– 0.46	Spra 10
– 0.39	Aufmer	– 0.33	Kommu 5	+ 0.39	Verbit	– 0.30	Frberm		+ 0.38	Verbit	+ 0.56	Buchbe
– 0.35	Religi	+ 0.35	Spra 5	+ 0.34	WSTest	+ 0.30	Einkom		– 0.36	Fleiss	– 0.42	Iflit 1
– 0.49	Deutsc	+ 0.30	Spra 8	+ 0.36	Kunst	– 0.56	Kommu 1		– 0.38	Deutmü	– 0.41	Sche1Z
– 0.53	Heimak	– 0.32	Spra 9	– 0.33	Leibes	+ 0.39	Kommu 2		– 0.41	Heimak	– 0.40	Sche2Z
– 0.51	Kunst	+ 0.47	Buchbe	– 0.36	Frberm	– 0.33	Kommu 3		– 0.37	Geberv	– 0.42	Iflit 2
+ 0.40	Leibes	– 0.43	Iflit 1	+ 0.42	Kommu 7	+ 0.69	Spra 4		– 0.33	Ausbva		
– 0.69	Geberv	– 0.85**	Sche1Z	– 0.34	Spra 6	+ 0.37	Spra 7		– 0.73	Frberm		
+ 0.34	Bergrv	– 0.55	Sche2Z	+ 0.51	Spra 13	+ 0.55	Spra 13		– 0.37	Kommu 2		
– 0.50	Ausbva	– 0.43	Iflit 2	+ 0.32	Buchbe	– 0.31	Buchbe		– 0.35	Kommu 5		
– 0.70	Frberm					+ 0.32	Bergms		– 0.35	Spra 4		
– 0.51	Ausbmu					– 0.39	Bergvs		– 0.51	Spra 9		

EBEFKO (Rang)

MS		US		M			J		
+ 0.36	Test 5	+ 0.37	Verbit	+ 0.40	Gesint	– 0.31	Bergrv	– 0.30	Nonver	+ 0.33	Kommu 6
+ 0.53	Religi	+ 0.40	Test 3	+ 0.45	Verbit	+ 0.30	Frberm	+ 0.35	Deutmü	– 0.35	Spra 6
		+ 0.50	Test 4	+ 0.40	Nonver	+ 0.54	Kommu 3	+ 0.33	Heimak	+ 0.44	Spra 9
		+ 0.63	Test 6	+ 0.52	Fleiss	– 0.30	Spra 3	+ 0.49	Werkna	+ 0.39	Spra 12
		– 0.35	Religi	– 0.32	Deutmü	+ 0.62	Spra 10	– 0.45	Bergrv	– 0.39	Buchbe
		– 0.55	Deutsc	+ 0.54	Kunst	+ 0.30	Buchbe	– 0.47	Einkom	– 0.50	Bergvs
		– 0.41	Heimak	– 0.38	Musik			+ 0.80*	Kommu 2	+ 0.32	Nachba
				– 0.34	Geberv			+ 0.34	Kommu 4		

EBEFAS (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.32 Gesint	– 0.24 Gesint	– 0.31 Gesint	– 0.33 Spra 4	– 0.43 Nonver	+ 0.38 Kommu 4
– 0.51 Nonver	– 0.24 Nonver	– 0.40 Nonver	– 0.34 Spra 5	– 0.31 Religi	+ 0.32 Spra 3
– 0.36 Deutsc	+ 0.40 Deutmü	– 0.32 Deutsc	– 0.43 Spra 8	– 0.31 Deutsc	+ 0.30 Spra 9
	– 0.38 Rechne	– 0.31 Bergrv	– 0.39 Spra 11	– 0.48 Rechne	+ 0.37 Spra 10
		+ 0.38 Frberm	– 0.40 Spra 12	– 0.43 Kunst	+ 0.37 Spra 11
		– 0.38 Bergrm	– 0.35 Spra 13	– 0.90** Musik	
		+ 0.37 Kommu 3	– 0.44 Bergms	– 0.61 Leibes	
		– 0.30 Spra 3		+ 0.52 Ausbva	

EBEFRS (nicht normalverteilt)

MS		US	M		J	
– 0.4^ Gesint	+ 0.31 Spra 5	– 0	– 0.32 Test 6		– 0.44 Gesint	+ 0.32 Spra 3
– 0.48 Verbit	+ 0.47 Spra 11		+ 0.30 Kunst		– 0.33 Verbit	+ 0.33 Spra 5
– 0.36 Nonver	+ 0.32 Spra 13		+ 0.44 Bergrv		– 0.46 Nonver	– 0.39 Spra 6
+ 0.33 Religi	+ 0.37 Bergms		– 0.34 Kommu 4		+ 0.45 WSTest	+ 0.42 Spra 11
+ 0.31 Deutmü			+ 0.38 Kommu 7		– 0.31 Aufmer	+ 0.42 Bergms
+ 0.39 Deutsc			– 0.30 Spra 3		+ 0.37 Geberv	+ 0.41 Sche2Z
+ 0.37 Heimak			+ 0.48 Spra 6		+ 0.41 Bergrm	
+ 0.32 Rechne			+ 0.42 Spra 8		+ 0.34 Kommu 5	
+ 0.37 Bergrm			+ 0.38 Spra 13		+ 0.34 Kommu 6	
+ 0.35 Kommu 6			+ 0.57 Bergvs		– 0.57 Kommu 7	
+ 0.37 Spra 4					– 0.30 Spra 2	

EBEFRA (Rang)

MS	US	M	J	
+ 0.39 Gesint	– 0.56 Verbit	– 0.47 Deutsc	– 0.35 Verbit	– 0.39 Spra 8
+ 0.35 Verbit	– 0.54 WSTest	+ 0.31 Einkom	+ 0.35 Nonver	– 0.50 Spra 11
+ 0.43 Nonver	+ 0.53 Aufmer	+ 0.48 Kommu 5	– 0.50 WSTest	– 0.73* Spra 12
– 0.39 Rechne	+ 0.31 Leutmü	+ 0.59 Kommu 6	+ 0.35 Fleiss	– 0.58 Spra 13
+ 0.37 Einkom	+ 0.41 Heimak	– 0.34 Spra 1	+ 0.35 Loibes	+ 0.37 Iflit 1
	+ 0.39 Rechne	+ 0.71 Spra 10	+ 0.36 Bergrv	+ 0.42 Bergvs
	+ 0.34 Einkom	+ 0.30 Spra 12	+ 0.44 Frberm	+ 0.37 Iflit 2
			+ 0.52 Einkom	
			+ 0.41 Kommu 5	
			+ 0.57 Spra 3	

EBEFRP (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.36 Test 5	– 0.42 Gesint	+ 0.32 Deutsc	– 0.31 Spra 7	– 0.47 Gesint	+ 0.41 Kommu 2
– 0.49 Test 7	– 0.40 Nonver	+ 0.56 Geberv	– 0.44 Spra 8	– 0.34 Nonver	– 0.30 Spra 6
+ 0.36 Test 8	+ 0.37 Religi	+ 0.34 Ausbva	– 0.40 Spra 9	+ 0.35 Deutmü	+ 0.47 Spra 10
– 0.42 WSTest	+ 0.32 Deutmü	+ 0.46 Frberm	– 0.46 Spra 10	– 0.34 Rechne	+ 0.35 Spra 12
– 0.50 Religi	– 0.41 Einkom	+ 0.46 Kommu 1	– 0.62 Spra 13	– 0.35 Kunst	– 0.31 Buchbe
		– 0.41 Kommu 2	– 0.34 Buchle	+ 0.70* Werkna	– 0.65 Bergvs
		– 0.40 Kommu 6	+ 0.31 Sche1Z	– 0.62 Bergrv	
		– 0.69 Spra 4		– 0.36 Einkom	

EBERPP (nicht normalverteilt)

MS		US		M		J	
– 0.31 Test 4	+ 0.43 Nachba	– 0.31 Test 4	– 0.47 Spra 13	– 0.34 Nonver	– 0.34 Spra 8	+ 0.36 Gesint	
+ 0.43 Test 7		– 0.50 WSTest	– 0.52 Ifilt 1	– 0.43 WSTest	– 0.67 Spra 9	+ 0.33 Nonver	
+ 0.40 Aufmer		+ 0.40 Religi	– 0.36 Sche1Z	+ 0.32 Religi	– 0.52 Spra 11	+ 0.44 Aufmer	
– 0.36 Werkna		+ 0.40 Frberm	– 0.52 Sche2Z	– 0.31 Musik	– 0.54 Spra 12	+ 0.44 Deutmä	
– 0.46 Heimak		– 0.30 Einkom	– 0.52 Ifilt 2	– 0.31 Bergrv	– 0.47 Spra 13	+ 0.56 Frberm	
+ 0.50 Frberm		– 0.33 Kommu 3		+ 0.34 Frberm	– 0.37 Ifilt 1	+ 0.31 Ausbmu	
– 0.31 Bergrm		– 0.33 Kommu 4		– 0.49 Einkom	– 0.34 Sche1Z	– 0.32 Kommu 5	
+ 0.36 Ausbmu		– 0.31 Spra 9		– 0.33 Kommu 4	– 0.37 Ifilt 2	+ 0.31 Spra 3	
– 0.35 Kommu 5		– 0.44 Spra 11		– 0.44 Spra 4		+ 0.40 Spra 4	
– 0.36 Bergma		– 0.56 Spra 12		– 0.40 Spra 7		+ 0.38 Spra 7	

APPOST (Rang)

MS	US	M		J	
+ 0.30 Test 5	– 0.48 Verbit	– 0.36 Fleiss	+ 0.33 Spra 11	+ 0.43 Heimak	+ 0.32 Kommu 5
+ 0.31 Test 7	+ 0.33 Rechne	+ 0.31 Aufmer	+ 0.40 Spra 12	+ 0.35 Kunst	+ 0.46 Spra 4
+ 0.42 Aufmer		+ 0.30 Religi	+ 0.39 Buchbe	+ 0.40 Geberv	+ 0.45 Ifilt 1
+ 0.50 Deutsc		+ 0.41 Musik	– 0.34 Bergvs	+ 0.42 Bergrv	+ 0.63 Bergvs
+ 0.60 Heimak		– 0.39 Ausbva		+ 0.76 Frberm	+ 0.43 Sche1Z
+ 0.30 Einkom		+ 0.59 Kommu 1		+ 0.34 Bergrv	+ 0.48 Sche2Z
+ 0.43 Ifilt 2		– 0.33 Kommu 7		+ 0.31 Ausbmu	+ 0.45 Ifilt 2
		– 0.36 Spra 2		+ 0.39 Einkom	

EBERSP (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.33 Gesint	+ 0.34 Test 8	– 0.33 Gesint	– 0.39 Spra 4	+ 0.45 WSTest	+ 0.50 Spra 4
– 0.40 Verbit	– 0.46 WSTest	– 0.38 Nonver	– 0.72 Spra 9	+ 0.34 Heimak	+ 0.31 Spra 11
– 0.34 Nonver	+ 0.41 Religi	– 0.36 WSTest	– 0.35 Spra 11	+ 0.35 Geberv	+ 0.35 Sche2Z
+ 0.34 Deutmü	+ 0.38 Deutmü	– 0.42 Musik	– 0.52 Spra 12	+ 0.56 Frberm	
+ 0.30 Deutsc	– 0.35 Iflit 2	+ 0.31 Ausbva	+ 0.35 Bergvs	+ 0.46 Kommu 6	
+ 0.41 Heimak		– 0.49 Einkom	– 0.42 Sche2Z	– 0.38 Kommu 7	
+ 0.48 Rechne		– 0.48 Kommu 4		– 0.42 Spra 2	
		– 0.32 Kommu 5		+ 0.49 Spra 3	

EINBMF

MS		US		M		J	
+ 0.51 Test 7	+ 0.42 Iflit 1	+ 0.39 Gesint	– 0.48 Kommu 7	+ 0.33 Nonver	+ 0.50 Spra 11	+ 0.44 Verbit	+ 0.49 Spra 1
+ 0.45 Fleiss	+ 0.60 Bergvs	+ 0.48 Verbit	+ 0.44 Spra 1	+ 0.31 Aufmer	+ 0.31 Spra 12	+ 0.30 WSTest	+ 0.68 Spra 2
+ 0.44 Rechne	+ 0.35 Bergms	+ 0.39 Nonver	+ 0.49 Spra 5	+ 0.38 Rechne	+ 0.37 Buchbe	– 0.31 Fleiss	+ 0.35 Spra 5
+ 0.65 Kunst	+ 0.42 Iflit 2	+ 0.57 WSTest	+ 0.67 Spra 11	+ 0.34 Musik		– 0.30 Aufmer	+ 0.40 Spra 8
+ 0.32 Werkma		– 0.46 Fleiss	+ 0.35 Spra 12	– 0.45 Geberv		– 0.55 Deutmü	+ 0.40 Spra 11
+ 0.57 Bergrv		– 0.48 Religi	+ 0.35 Iflit 1	– 0.54 Ausbva		– 0.37 Deutsc	+ 0.37 Spra 13
+ 0.54 Bergrm		– 0.57 Deutmü	– 0.39 Bergvs	– 0.31 Frberm		– 0.34 Rechne	+ 0.31 Bergms
+ 0.35 Ausbmu		– 0.45 Deutsc	+ 0.43 Bergms	+ 0.42 Kommu 1		+ 0.64 Kunst	
+ 0.37 Spra 1		– 0.34 Heimak	+ 0.63 Sche1Z	– 0.38 Spra 2		+ 0.48 Werkma	
+ 0.41 Spra 5		+ 0.55 Geberv	+ 0.45 Sche2Z	+ 0.34 Spra 4		+ 0.38 Bergrm	
+ 0.43 Spra 8		+ 0.51 Bergrm	+ 0.35 Iflit 2	+ 0.38 Spra 5		+ 0.45 Ausbmu	
+ 0.41 Spra 10		+ 0.45 Ausbmu		+ 0.30 Spra 8		– 0.45 Kommu 1	
+ 0.39 Spra 13		– 0.32 Kommu 1		+ 0.30 Spra 9		– 0.34 Kommu 4	

MEFA1G/89

MS		US		M		J	
– 0.33 Aufmer	– 0.37 Ifilt 1	– 0.30 Fleiss	+ 0.43 Kommu 6	– 0.52 Gesint	– 0.37 Kommu 5	+ 0.55 Gesint	– 0.70* Spra 5
– 0.40 Kunst	– 0.30 Sche1Z	+ 0.39 Leibes	+ 0.38 Spra 1	– 0.38 Verbit	+ 0.40 Spra 2	+ 0.34 Verbit	+ 0.36 Spra 9
– 0.54 Geberv	– 0.60 Sche2Z	+ 0.41 Geberv	– 0.34 Spra 4	– 0.52 Nonver	– 0.45 Spra 4	+ 0.42 Nonver	– 0.37 Spra 11
– 0.37 Einkom	+ 0.43 Nachba	+ 0.42 Ausbva	– 0.50 Spra 13	+ 0.59 Leibes	+ 0.37 Spra 5	– 0.35 Bergrm	– 0.44 Spra 13
+ 0.74* Kommu 2	– 0.37 Ifilt 2	+ 0.33 Frberm	– 0.50 Buchbe	+ 0.35 Bergrv	+ 0.63 Spra 6	+ 0.52 Kommu 1	– 0.37 Bergms
– 0.37 Kommu 3		– 0.36 Bergrm	– 0.32 Bergvs	+ 0.49 Ausbva		+ 0.63 Kommu 2	+ 0.53 Nachba
– 0.62 Kommu 5		– 0.30 Kommu 3	– 0.31 Bergms	– 0.34 Einkom		– 0.62 Kommu 5	
+ 0.39 Spra 2		– 0.36 Kommu 5		– 0.37 Kommu 3		+ 0.31 Kommu 6	

MEFA2G/89

MS		US	M		J	
+ 0.39 Test 4	– 0.45 Bergvs	+ 0.31 Test 3	+ 0.32 Gesint	– 0.36 Spra 7	– 0.52 Gesint	– 0.38 Nachba
– 0.41 Test 7	+ 0.40 Sche2Z	– 0.33 Test 7	+ 0.33 Verbit	– 0.35 Spra 8	– 0.51 Nonver	
– 0.30 Deutsc	– 0.39 Nachba	– 0.58 Test 9	– 0.33 Rechne	– 0.65 Spra 11	– 0.30 Ausbva	
+ 0.37 Geberv		+ 0.36 Fleiss	+ 0.48 Geberv	– 0.37 Spra 12	– 0.40 Frberm	
– 0.38 Bergrv		+ 0.38 Deutmü	+ 0.35 Frberm	– 0.39 Spra 13	– 0.51 Kommu 2	
– 0.84** Kommu 2		+ 0.47 Kommu 3	+ 0.32 Ausbmu	– 0.39 Buchbe	+ 0.34 Kommu 4	
+ 0.34 Kommu 3		+ 0.50 Kommu 4	+ 0.40 Einkom	+ 0.43 Ifilt 1	– 0.43 Spra 1	
– 0.37 Spra 1		+ 0.59 Kommu 7	– 0.50 Kommu 2	+ 0.46 Sche1Z	+ 0.31 Spra 5	
– 0.30 Spra 5		– 0.41 Spra 1	+ 0.31 Kommu 3	+ 0.48 Sche2Z	+ 0.44 Spra 13	
– 0.40 Spra 7		+ 0.52 Spra 13	+ 0.31 Kommu 5	+ 0.43 Ifilt 2	+ 0.35 Buchbe	
– 0.31 Spra 8		+ 0.35 Buchbe	– 0.58 Spra 5		– 0.31 Bergvs	
– 0.36 Spra 13			– 0.37 Spra 6		+ 0.30 Bergms	

MEFA3G/89

MS		US	M		J	
+ 0.34 Test 3	+ 0.43 Spra 13	+ 0.33 Nonver	+ 0.42 Gesint	+ 0.46 Spra 13	– 0.39 Religi	
+ 0.37 Test 4	– 0.30 Buchbe	– 0.40 Religi	+ 0.47 Nonver	– 0.35 Sche1Z	+ 0.41 Kunst	
+ 0.48 Test 7	+ 0.46 Ifilt 1	– 0.34 Leibes	+ 0.38 Fleiss		+ 0.37 Bergrv	
– 0.33 Test 10	+ 0.30 Sche1Z	– 0.40 Geberv	+ 0.43 Aufmer		– 0.55 Kommu 1	
+ 0.60 Aufmer	+ 0.50 Sche2Z	– 0.37 Ausbva	+ 0.33 Rechne		– 0.33 Kommu 2	
+ 0.40 Deutsc	+ 0.46 Ifilt 2	– 0.39 Frberm	– 0.60 Leibes		+ 0.61 Kommu 6	
+ 0.34 Heimak		– 0.51 Kommu 1	– 0.51 Geberv		– 0.36 Kommu 7	
+ 0.68 Kunst		+ 0.32 Kommu 2	– 0.31 Bergrv		– 0.34 Spra 3	
+ 0.41 Musik		+ 0.51 Kommu 5	– 0.76 Ausbva		+ 0.66 Spra 5	
+ 0.45 Geberv		– 0.42 Kommu 6	+ 0.41 Kommu 2		+ 0.34 Spra 11	
+ 0.39 Bergrm		+ 0.49 Spra 4	– 0.46 Spra 2		+ 0.53 Bergvs	
+ 0.37 Einkom		– 0.35 Spra 7	+ 0.74* Spra 4		+ 0.35 Sche2Z	
+ 0.35 Kommu 5		+ 0.44 Spra 11	– 0.55 Spra 6		– 0.34 Nachba	
– 0.33 Spra 2		+ 0.33 Buchbe	+ 0.52 Spra 9			
+ 0.31 Spra 5			+ 0.38 Spra 11			

EBMF5O/91

MS		US		M		J	
– 0.36 Nonver	– 0.43 Kommu 7	– 0.41 Test 8	+ 0.35 Spra 3	– 0.32 Test 6	– 0.40 Spra 1	– 0.36 Gesint	+ 0.39 Spra 1
+ 0.32 Heimak	+ 0.45 Spra 9	– 0.46 Test 9	– 0.35 Spra 5	– 0.34 Fleiss	– 0.53 Spra 5	– 0.49 Nonver	+ 0.50 Spra 3
– 0.46 Musik	+ 0.32 Sche2Z	+ 0.32 Religi	– 0.34 Spra 11	– 0.44 Deutsc	– 0.44 Spra 7	+ 0.40 Heimak	+ 0.30 Spra 5
+ 0.32 Ausbva		+ 0.33 Leibes	+ 0.41 Spra 13	– 0.60 Werkna	– 0.37 Spra 8	+ 0.41 Kunst	+ 0.49 Spra 11
– 0.37 Kommu 2		– 0.36 Frberm	– 0.33 Sche2Z	– 0.40 Bergrm	– 0.53 Spra 11	– 0.31 Musik	+ 0.34 Spra 12
+ 0.40 Kommu 3		– 0.39 Einkom		– 0.39 Einkom	– 0.41 Spra 12	+ 0.31 Kommu 1	+ 0.43 Spra 13
+ 0.42 Kommu 4		– 0.39 Kommu 5		– 0.35 Kommu 1		+ 0.41 Kommu 3	
+ 0.36 Kommu 5		– 0.42 Spra 1		– 0.42 Kommu 7		+ 0.61 Kommu 4	

EBMFKO/91

MS		US		J		M	
+ 0.69 Aufmer	+ 0.37 Einkom	+ 0.31 WSTest	+ 0.54 Spra 11	+ 0.33 Test 7	+ 0.33 Kommu 5	+ 0.34 Verbit	
+ 0.32 Deutsc	– 0.31 Kommu 4	– 0.42 Religi	+ 0.40 Ifilt 1	+ 0.60 Aufmer	– 0.33 Kommu 7	+ 0.37 WSTest	
+ 0.31 Rechne	– 0.40 Spra 2	– 0.35 Deutsc	+ 0.53 Sche1Z	+ 0.49 Werkna	– 0.60 Spra 2	– 0.38 Religi	
+ 0.38 Werkna	– 0.33 Spra 6	– 0.50 Leibes	+ 0.42 Sche2Z	+ 0.48 Musik	– 0.47 Spra 6	– 0.47 Leibes	
+ 0.33 Musik	– 0.34 Buchbe	+ 0.41 Geberv	+ 0.40 Ifilt 2	– 0.42 Leibes	+ 0.33 Spra 11	– 0.62 Kommu 1	
– 0.39 Leibes	+ 0.43 Ifilt 1	+ 0.38 Bergrv		+ 0.36 Bergrv	+ 0.31 Bergms	– 0.35 Kommu 2	
+ 0.41 Geberv	+ 0.36 Sche2Z	– 0.43 Frberm		– 0.44 Ausbva	+ 0.32 Sche2Z	– 0.50 Kommu 4	
+ 0.36 Bergrv	+ 0.43 Ifilt 2	– 0.56 Kommu 1		– 0.31 Frberm		– 0.36 Kommu 6	
+ 0.32 Bergrm		+ 0.52 Kommu 5		+ 0.39 Bergrm		+ 0.32 Spra 11	
+ 0.30 Ausbmu		+ 0.47 Spra 5		+ 0.35 Einkom		+ 0.30 Spra 13	

EBMFAS/91

MS	US	M		J	
+ 0.32 Gesint	+ 0.39 Religi	+ 0.31 Gesint	+ 0.46 Spra 3	– 0.38 Verbit	– 0.40 Spra 13
+ 0.40 Nonver	+ 0.60 Deutmü	+ 0.31 Verbit	+ 0.40 Spra 7	– 0.73* WSTest	– 0.46 Sche2Z
– 0.59 Aufmer	+ 0.60 Deutsc	+ 0.30 Nonver	+ 0.41 Spra 9	+ 0.41 Fleiss	
+ 0.31 Fleiss	+ 0.40 Musik	+ 0.74* WSTest	+ 0.36 Spra 12	+ 0.64 Religi	
– 0.36 Deutmü	– 0.43 Ausbva	– 0.43 Aufmer	+ 0.43 Spra 13	+ 0.35 Deutmü	
– 0.42 Heimak	+ 0.39 Kommu 1	– 0.46 Religi	– 0.31 Buchbe	+ 0.32 Deutsc	
– 0.33 Werkna	+ 0.57 Kommu 4	– 0.43 Heimak	+ 0.36 Ifilt 1	+ 0.38 Musik	
+ 0.53 Leibes	+ 0.35 Kommu 6	– 0.41 Rechne	+ 0.37 Sche1Z	+ 0.40 Leibes	
– 0.38 Geberv	+ 0.62 Kommu 7	+ 0.31 Frberm	+ 0.56 Sche2Z	– 0.31 Geberv	
– 0.30 Bergrv	+ 0.45 Spra 4	+ 0.64 Einkom	+ 0.36 Ifilt 2	– 0.53 Einkom	
– 0.31 Kommu 1	+ 0.41 Spra 7	+ 0.44 Kommu 4		+ 0.49 Kommu 2	
– 0.43 Kommu 6	+ 0.33 Spra 9	– 0.43 Kommu 6		+ 0.37 Kommu 6	
– 0.36 Spra 4	+ 0.31 Sche2Z	+ 0.48 Kommu 7		– 0.33 Spra 8	
– 0.40 Bergvs	+ 0.30 Nachba	+ 0.52 Spra 1		– 0.61 Spra 11	
– 0.55 Nachba		+ 0.36 Spra 2		– 0.34 Spra 12	

EBMFNP/91

MS		US	M		I
+ 0.35 Test 4	+ 0.54 Spra 4	+ 0.42 Fleiss	+ 0.32 Test 7	+ 0.32 Buchbe	– 0.45 Gesint
– 0.40 Test 8	+ 0.36 Spra 5	+ 0.36 Heimak	+ 0.45 Fleiss	– 0.31 Iflit 1	– 0.43 Verbit
+ 0.37 Fleiss	– 0.30 Spra 6	– 0.73 Geberv	– 0.44 Leibes	– 0.49 Sche1Z	– 0.28 Nonver
+ 0.34 Religi	+ 0.52 Spra 7	– 0.53 Ausbva	– 0.64 Geberv	+ 0.42 Nachba	+ 0.42 Rechne
– 0.36 Deutmä	+ 0.44 Spra 9	– 0.35 Ausbmu	– 0.32 Bergrv	– 0.31 Iflit 2	+ 0.56 Kommu 3
+ 0.30 Kunst	+ 0.31 Spra 10	+ 0.31 Einkom	– 0.70 Ausbva		+ 0.34 Kommu 4
+ 0.32 Werkma	+ 0.33 Spra 12	+ 0.34 Kommu 3	+ 0.31 Einkom		+ 0.52 Kommu 5
+ 0.41 Musik	– 0.58 Buchbe	+ 0.43 Kommu 5	+ 0.31 Kommu 2		+ 0.31 Spra 5
+ 0.47 Geberv	+ 0.32 Iflit 1	– 0.34 Kommu 6	+ 0.73 Spra 4		
+ 0.46 Frberm	+ 0.47 Bergvm	+ 0.34 Kommu 7	+ 0.52 Spra 2		
+ 0.63 Bergrm	+ 0.46 Sche2Z	– 0.31 Spra 1	– 0.53 Spra 6		
+ 0.75* Einkom	+ 0.32 Iflit 2	+ 0.38 Spra 13	+ 0.40 Spra 7		
+ 0.30 Kommu 4		+ 0.35 Bergva	+ 0.67 Spra 9		
+ 0.39 Spra 1		– 0.45 Sche1Z	+ 0.38 Spra 11		
			+ 0.59 Spra 13		

268.

EBMFAJ/91

MS		US		M		J
– 0.39 Gesint	+ 0.35 Spra 4	– 0.56 Aufmer	– 0.33 Sche2Z	+ 0.46 Religi	– 0.56 Sche1Z	– 0.31 Verbit
– 0.40 Verbit	– 0.30 Spra 9	– 0.42 Werkna	– 0.59 Ifilt 2	– 0.36 Werkna	– 0.54 Sche2Z	+ 0.40 WSTest
– 0.32 Nonver	+ 0.38 Buchbe	– 0.57 Geberv		– 0.36 Geberv	+ 0.52 Nachba	– 0.33 Fleiss
+ 0.47 Religi	– 0.42 Ifilt 1	+ 0.34 Frberm		– 0.51 Einkom	– 0.47 Ifilt 2	– 0.39 Ausbmu
+ 0.35 Deutsc	– 0.31 Sche1Z	– 0.35 Kommu 4		– 0.39 Spra 1		– 0.38 Kommu 2
+ 0.31 Musik	+ 0.31 Nachba	– 0.50 Kommu 6		– 0.32 Spra 5		+ 0.41 Kommu 5
– 0.32 Ausbva	– 0.42 Ifilt 2	– 0.37 Spra 7		– 0.32 Spra 7		– 0.39 Spra 3
– 0.36 Frberm		– 0.39 Spra 9		– 0.41 Spra 9		+ 0.42 Spra 5
– 0.34 Kommu 2		– 0.33 Spra 10		– 0.39 Spra 11		– 0.35 Spra 9
+ 0.37 Kommu 5		– 0.41 Spra 12		– 0.49 Spra 12		+ 0.37 Sche2Z
+ 0.68 Kommu 6		– 0.59 Ifilt 1		+ 0.42 Buchbe		
– 0.46 Spra 1		– 0.69 Sche1Z		– 0.47 Ifilt 1		

EBMFPS/91 (nicht normalverteilt)

MS	US	M		J
+ 0.30 Gesint	– 0.34 Geberv	+ 0.50 Gesint	– 0.37 Ausbva	– 0.33 Deutsc
+ 0.40 Nonver	+ 0.63 Einkom	+ 0.38 Verbit	– 0.36 Ifilt 1	– 0.57 Heimak
– 0.50 Heimak	– 0.31 Sche1Z	+ 0.57 Nonver	– 0.32 Sche1Z	
		+ 0.31 Deutmä	– 0.36 Ifilt 2	
		+ 0.40 Deutsc		

EBMFSA/91 (nicht normalverteilt)

MS		US		M		J	
+ 0.33 Deutsc	– 0.49 Nachba	– 0.38 Geberv	– 0.62 Sche2Z	+ 0.32 Deutmä	+ 0.51 Buchbe	– 0.27 Gesint	
+ 0.53 Heimak	– 0.34 Ifilt 2	– 0.60 Ausbva	– 0.82** Ifilt 2	+ 0.49 Deutsc	– 0.61 Ifilt 1	– 0.57 Frberm	
– 0.47 Frberm		– 0.40 Einkom		– 0.61 Geberv	– 0.32 Bergvs	– 0.52 Nachba	
– 0.43 Ausbmu		+ 0.42 Buchbe		– 0.45 Bergrv	– 0.70* Sche1Z		
– 0.36 Einkom		– 0.82** Ifilt 1		– 0.62 Ausbva	– 0.70* Sche2Z		
+ 0.53 Buchbe		+ 0.40 Bergms		– 0.34 Bergrm	– 0.69 Ifilt 2		
– 0.34 Ifilt 1		– 0.58 Sche1Z		– 0.47 Einkom			

EBMFPP/91 (nicht normalverteilt)

MS		US	M		J	
+ 0.36 Deutmä	+ 0.40 Ifilt 2	+ 0.65 Gesint	– 0.36 Bergrv	+ 0.48 Sche1Z	– 0.31 Deutmä	– 0.33 Buchbe
– 0.37 Bergrm		+ 0.49 Verbit	+ 0.43 Frberm	+ 0.40 Sche2Z	– 0.31 Deutsc	+ 0.70* Ifilt 1
+ 0.47 Ausbmu		+ 0.65 Nonver	+ 0.53 Ausbmu	+ 0.40 Ifilt 2	+ 0.48 Geberv	+ 0.50 Bergvs
+ 0.40 Ifilt 1		+ 0.39 Bergrm	+ 0.32 Einkom		+ 0.56 Bergrv	+ 0.61 Sche1Z
– 0.44 Bergms		+ 0.31 Einkom	– 0.51 Buchbe		+ 0.64 Ausbva	+ 0.42 Sche2Z
+ 0.44 Sche1Z		+ 0.50 Bergms	+ 0.40 Ifilt 1		+ 0.39 Ausbmu	

EBMFSO/93 (nicht normalverteilt)

MS	US	M		J	
– 0.39 Gesint	– 0.38 Deutmä	– 0.41 Gesint	– 0.67 Einkom	+ 0.39 Heimak	
– 0.47 Nonver	– 0.31 Deutsc	– 0.43 Verbit	– 0.46 Bergms	+ 0.44 Kunst	
+ 0.45 Ausbva	+ 0.41 Ausbva	– 0.43 Nonver	– 0.42 Sche2Z		
	– 0.39 Einkom	– 0.30 WSTest	– 0.32 Nachba		
	– 0.33 Buchbe	– 0.37 Bergrm			

EBMFKO/93

MS		US		M		J	
+ 0.54 Test 7	+ 0.44 Spra 7	– 0.49 Test 3	+ 0.38 Spra 5	– 0.38 Test 1/2	+ 0.39 Spra 9	+ 0.63 Gesint	– 0.34 Kommu 1
– 0.40 Test 9	+ 0.34 Spra 12	+ 0.33 Test 9	+ 0.59 Spra 11	– 0.51 Test 3	+ 0.59 Spra 11	+ 0.57 Verbit	– 0.65 Kommu 4
+ 0.46 Aufmer	+ 0.33 Bergvs	– 0.37 Deutsc	+ 0.39 Iflit 1	+ 0.51 Aufmer	+ 0.44 Spra 12	+ 0.47 Nonver	– 0.33 Kommu 5
+ 0.30 Deutsc	+ 0.49 Nachba	+ 0.55 Geberv	+ 0.62 Sche1Z	+ 0.43 Werkna		+ 0.51 WSTest	– 0.34 Kommu 6
+ 0.31 Musik		+ 0.49 Bergrv	+ 0.40 Sche2Z	+ 0.57 Musik		– 0.31 Fleiss	+ 0.41 Bergvs
+ 0.32 Bergr		– 0.38 Frberm	– 0.33 Nachba	+ 0.30 Bergrv		+ 0.30 Geberv	+ 0.37 Sche1Z
+ 0.38 Kommu 2		– 0.39 Komm 1		– 0.43 Frberm		+ 0.34 Bergrv	+ 0.32 Sche2Z
– 0.33 Kommu 3		+ 0.38 Kommu 5		+ 0.35 Kommu 1		+ 0.31 Ausbva	+ 0.44 Nachba
– 0.35 Kommu 4		– 0.45 Kommu 7		+ 0.35 Kommu 2		+ 0.44 Frberm	
– 0.52 Kommu 5		– 0.31 Spra 3		– 0.32 Kommu 7		+ 0.42 Ausbmu	

EBMFAS/93 (nicht normalverteilt)

MS	US	M	J
– 0.34 Test 3	+ 0.39 Deutmü	– 0.41 Test 3	+ 0.32 Nonver
– 0.37 Test 4	+ 0.45 Deutsc	+ 0.30 WSTest	– 0.43 WSTest
+ 0.30 Test 8	+ 0.33 Geberv	+ 0.34 Ausbva	+ 0.29 Deutsc
– 0.45 Aufmer	– 0.44 Bergrm	+ 0.29 Sche2Z	– 0.38 Einkom
– 0.48 Geberv	– 0.43 Bergms		+ 0.90** Kommu 2
+ 0.78* Kommu 2	+ 0.40 Sche1Z		+ 0.45 Kommu 6
– 0.32 Sche1Z	+ 0.48 Sche2Z		– 0.35 Bergvs
– 0.51 Sche2Z			

EBMFNP/93

MS		US	M		J	
– 0.43 Test 3	+ 0.46 Spra 4	+ 0.44 Fleiss	+ 0.37 Fleiss	+ 0.63 Spra 7	– 0.40 Gesint	+ 0.52 Kommu 5
– 0.33 Test 8	+ 0.37 Spra 5	+ 0.34 Heimak	– 0.54 Geberv	+ 0.69 Spra 9	– 0.44 Verbit	– 0.34 Buchbe
+ 0.36 Fleiss	+ 0.67 Spra 7	– 0.73 Geberv	– 0.47 Ausbva	+ 0.45 Spra 11	– 0.32 WSTest	
– 0.37 Deutmü	+ 0.60 Spra 9	– 0.49 Ausbva	+ 0.34 Einkom	+ 0.35 Spra 12	+ 0.46 Fleiss	
+ 0.35 Frberm	+ 0.35 Spra 12	– 0.37 Ausbmu	+ 0.30 Kommu 2	+ 0.55 Spra 13	+ 0.34 Heimak	
+ 0.48 Bergrm	+ 0.30 Spra 13	+ 0.38 Einkom	+ 0.33 Spra 1	– 0.39 Sche1Z	+ 0.39 Rechne	
+ 0.59 Einkom	– 0.44 Buchbe	+ 0.32 Kommu 3	+ 0.46 Spra 3	+ 0.44 Nachbe	+ 0.67 Frberm	
+ 0.54 Spra 1		+ 0.42 Kommu 5	+ 0.58 Spra 4		+ 0.32 Einkom	
+ 0.33 Spra 2		+ 0.30 Bergvs	+ 0.33 Spra 5		+ 0.48 Kommu 3	
+ 0.43 Spra 3		– 0.46 Sche1Z	– 0.45 Spra 6		+ 0.35 Kommu 4	

EBMFAJ/93 (nicht normalverteilt)

MS		US	M	J	
– 0.33 Gesint	+ 0.39 Buchbe	+ 0.32 Test 5	– 0.55 Einkom	+ 0.49 WSTest	– 0.31 Spra 10
– 0.32 Verbit	– 0.42 Ifilt 1	– 0.37 Deutmü	+ 0.34 Buchbe	– 0.35 Fleiss	+ 0.32 Sche2Z
+ 0.50 Deutmü	+ 0.34 Bergvs	– 0.44 Geberv	– 0.45 Ifilt 1	– 0.41 Ausbmu	
+ 0.40 Rechne	– 0.35 Sche1Z	+ 0.50 Frberm	+ 0.30 Bergvs	+ 0.31 Einkom	
+ 0.31 Bergrv	+ 0.47 Nachbe	– 0.60 Ifilt 1	– 0.52 Sche1Z	– 0.30 Kommu 4	
– 0.31 Frberm		– 0.62 Sche1Z	– 0.54 Sche2Z	– 0.35 Spra 3	
– 0.35 Einkom		– 0.37 Sche2Z	+ 0.41 Nachbe	– 0.30 Spra 9	

272

272

EBMFPS/93

MS		US		M		J	
+ 0.38 Geint	– 0.72* Spra 9	+ 0.35 Test 7	– 0.40 Kommu 6	+ 0.31 Geint	– 0.49 Ifilt 1	+ 0.34 Geint	– 0.40 Spra 5
+ 0.30 Verbit	– 0.36 Ifilt 1	+ 0.34 Test 8	+ 0.58 Spra 1	+ 0.40 Nonver	– 0.41 Sche1Z	+ 0.29 Nonver	– 0.52 Spra 9
+ 0.42 Nonver		+ 0.41 Test 9	– 0.40 Spra 3	+ 0.45 Fleiss		– 0.31 Deutsc	– 0.35 Spra 10
– 0.36 Fleiss		+ 0.33 Fleiss	– 0.30 Spra 8	+ 0.38 Deutmä		– 0.57 Heimak	– 0.40 Spra 11
– 0.45 Heimak		– 0.40 Aufmer	– 0.37 Spra 12	+ 0.47 Deutsc		– 0.59 Kunst	– 0.31 Bergma
– 0.33 Kommu 3		– 0.32 Heimak	– 0.38 Spra 13	+ 0.36 Rechne		– 0.39 Bergrm	– 0.28 Sche1Z
+ 0.59 Kommu 7		– 0.31 Musik		+ 0.33 Kommu 1		– 0.29 Ausbmu	
– 0.55 Spra 1		+ 0.52 Frberm		+ 0.38 Kommu 5		– 0.37 Kommu 4	
– 0.36 Spra 2		+ 0.67 Einkom		+ 0.70 Kommu 7		– 0.42 Spra 1	
– 0.32 Spra 3		– 0.40 Kommu 2		+ 0.35 Buchbe		– 0.52 Spra 3	

EBMFSA/93 (nicht normalverteilt)

273

MS		US		M		J	
– 0.58 Test 10	– 0.39 Nachba	– 0.35 WSTest	+ 0.36 Bergma	– 0.30 Test 10	– 0.50 Einkom	– 0.36 Test 4	
+ 0.32 Aufmer		+ 0.30 Rechne	– 0.60 Sche1Z	– 0.38 WSTest	+ 0.51 Buchbe	– 0.41 Test 10	
– 0.40 Frberm		– 0.42 Geberv	– 0.69 Sche2Z	+ 0.41 Deutsc	– 0.65 Ifilt 1,2	+ 0.30 WSTest	
– 0.35 Ausbmu		– 0.65 Ausbva		+ 0.35 Rechne	– 0.32 Bergvs	– 0.41 Fleiss	
– 0.42 Einkom		– 0.40 Einkom		– 0.61 Geberv	– 0.66 Sche1Z	+ 0.38 Begrv	
+ 0.53 Buchbe		+ 0.40 Buchbe		– 0.45 Bergrv	– 0.70 Sche2Z	– 0.46 Frberm	
– 0.36 Ifilt 1		– 0.85** Ifilt 1		– 0.63 Ausbva		– 0.40 Nachba	

EBMFPP/93

MS		US		M		J	
+ 0.36 Test 3	– 0.55 Spra 12	+ 0.65 Gesint	– 0.40 Spra 3	+ 0.30 Gesint	– 0.51 Spra 12	+ 0.39 Verbit	– 0.34 Kommu 7
– 0.37 Test 4	– 0.36 Spra 13	+ 0.53 Verbit	+ 0.33 Spra 4	+ 0.30 Verbit	– 0.37 Buchbe	– 0.31 Deutmü	– 0.48 Spra 4
+ 0.35 Test 8	+ 0.36 Iflit 1	+ 0.64 Nonver	+ 0.32 Spra 5	+ 0.37 Fleiss	+ 0.36 Sche1Z	– 0.31 Deutsc	– 0.34 Spra 8
+ 0.57 Aufmer	– 0.39 Bergms	+ 0.43 Fleiss	– 0.51 Spra 6	– 0.41 Bergv	+ 0.30 Sche2Z	+ 0.51 Geberv	– 0.30 Spra 12
+ 0.35 Deutmü	+ 0.44 Sche1Z	– 0.76* Religi	+ 0.32 Spra 9	+ 0.46 Frberm		+ 0.62 Bergrv	– 0.38 Buchbe
+ 0.35 Frberm		– 0.42 Deutmü	+ 0.44 Spra 11	+ 0.45 Ausbmu		+ 0.66 Ausbva	+ 0.72* Iflit 1
+ 0.52 Ausbmu		– 0.43 Deutsc	+ 0.50 Bergms	+ 0.75* Kommu 3		+ 0.30 Frberm	+ 0.57 Bergvs
– 0.41 Kommu 6		– 0.38 Heimak		– 0.37 Kommu 7		+ 0.33 Bergrm	+ 0.30 Bergms
– 0.57 Spra 4		+ 0.42 Bergrm		– 0.49 Spra 3		+ 0.52 Ausbmu	+ 0.66 Sche1Z
– 0.43 Spra 5		+ 0.33 Einkom		– 0.43 Spra 5		+ 0.41 Kommu 2	+ 0.42 Sche2Z
– 0.49 Spra 7		– 0.43 Kommu 1		– 0.61 Spra 6		– 0.69 Kommu 3	
– 0.62 Spra 8		+ 0.42 Kommu 5		– 0.37 Spra 7		– 0.33 Kommu 4	
– 0.36 Spra 11		– 0.33 Kommu 7		– 0.67 Spra 8		– 0.36 Kommu 6	

271

EBMFSO/95 (nicht normalverteilt)

MS		US	M	J
– 0.38 Test 1/2	+ 0.49 Ausbmu	– 0.35 Gesint	– 0.34 Verbit	+ 0.32 Bergrv
+ 0.33 Test 7	+ 0.43 Bergvs	– 0.30 Nonver	+ 0.50 Rechne	+ 0.56 Ausbva
+ 0.53 Deutmü		– 0.36 Deutsc	+ 0.36 Bergrv	+ 0.55 Frberm
+ 0.57 Deutsc		+ 0.42 Bergrv	– 0.31 Frberm	+ 0.36 Bergrm
+ 0.37 Heimak		– 0.46 Frberm	– 0.30 Einkom	+ 0.34 Iflit 1
+ 0.72* Rechne		– 0.51 Nachba		+ 0.31 Bergvs
+ 0.42 Bergrv				+ 0.33 Sche1Z
+ 0.36 Bergrm				

273

EBMFKO/95 (nicht normalverteilt)

MS		US		M	J
+ 0.37 Gesint	+ 0.34 Sche1Z	- 0.46 Test 3	+ 0.50 Sche2Z	- 0.43 Test 1/2	+ 0.53 Gesint
+ 0.40 Verbit	+ 0.30 Sche2Z	+ 0.37 Test 6		+ 0.40 Deutmü	+ 0.68 Verbit
+ 0.29 Nonver		+ 0.34 WSTest		+ 0.39 Deutsc	- 0.40 Deutmü
+ 0.59 Rechne		- 0.35 Deutsc		- 0.33 Ausbva	- 0.68 Deutsc
+ 0.41 Geberv		+ 0.58 Geberv		+ 0.45 Ausbmu	- 0.53 Rechne
+ 0.35 Bergrv		+ 0.34 Ausbva		- 0.33 Nachba	+ 0.43 Ausbva
+ 0.59 Ausbmu		+ 0.31 Ifilt 1			+ 0.31 Einkom
- 0.49 Buchbe		+ 0.60 Sche1Z			+ 0.46 Nachba

EBMFAS/95 (nicht normalverteilt)

MS	US		M	J	
+ 0.28 Gesint	- 0.43 Test 3	+ 0.50 Sche1Z	- 0.41 Test 1/2	+ 0.42 Gesint	+ 0.44 Einkom
+ 0.35 Verbit	+ 0.42 Test 6	+ 0.62 Sche2Z	+ 0.42 Deutmü	+ 0.51 Verbit	- 0.37 Buchbe
+ 0.41 Geberv	+ 0.31 Test 9		+ 0.42 Deutsc	- 0.60 Deutmü	+ 0.40 Ifilt 1
+ 0.32 Ausbva	+ 0.44 WSTest		+ 0.48 Rechne	- 0.70* Deutsc	+ 0.37 Sche1Z
+ 0.46 Ausbmu	- 0.31 Heimak		- 0.44 Ausbva	- 0.60 Heimak	
+ 0.31 Einkom	+ 0.48 Geberv		+ 0.45 Ausbmu	- 0.49 Rechne	
- 0.51 Buchbe	+ 0.37 Einkom			+ 0.35 Geberv	
+ 0.36 Ifilt 1	- 0.30 Bergms			+ 0.63 Ausbva	
+ 0.37 Sche1Z				+ 0.30 Ausbmu	

EBMFNP/95 (nicht normalverteilt)

MS	US	M	J
+ 0.36 Test 4	+ 0.35 Test 3	+ 0.34 Gesint	– 0.43 Test 3
– 0.39 Test 8	– 0.48 Test 5	+ 0.42 Verbit	– 0.31 WSTest
– 0.34 Deutmä	– 0.52 Geberv	+ 0.34 Nonver	– 0.35 Deutsc
– 0.31 Heimak	– 0.36 Ausbva	– 0.56 Geberv	– 0.38 Heimak
+ 0.51 Geberv	+ 0.31 Frberm	– 0.64 Ausbva	+ 0.35 Geberv
+ 0.31 Frberm	– 0.31 Ausbmu	+ 0.32 Einkom	+ 0.36 Ausbva
+ 0.37 Bezgrm	+ 0.49 Einkom	+ 0.33 Buchbe	+ 0.40 Frberm
+ 0.68 Einkom	+ 0.42 Bezgvs	– 0.30 Iflit 1	+ 0.59 Einkom
– 0.62 Buchbe	– 0.32 Sche1Z	– 0.44 Sche1Z	– 0.45 Buchbe
+ 0.33 Bezgms			+ 0.34 Iflit 1
+ 0.30 Sche1Z			+ 0.39 Sche2Z
+ 0.41 Sche2Z			

276

EBMFAJ/95 (nicht normalverteilt)

MS	US		M	J	
+ 0.51 Rechne	+ 0.48 Gesint	+ 0.51 Einkom	+ 0.38 Bezgvs	+ 0.44 Gesint	– 0.59 Heimak
+ 0.30 Nachba	+ 0.49 Nonver	– 0.38 Bezgms	+ 0.36 Nachba	+ 0.28 Verbit	+ 0.55 Einkom
	+ 0.66 WSTest	+ 0.47 Sche2Z		+ 0.34 Nonver	+ 0.41 Sche2Z
	– 0.40 Rechne	+ 0.37 Nachba		+ 0.40 WSTest	+ 0.31 Nachba
	+ 0.36 Ausbva			– 0.66 Deutmä	
	– 0.30 Bezgrm			– 0.49 Deutsc	

275

EBMFPS/95 (nicht normalverteilt)

MS	US	M	J
– 0.45 Heimak	+ 0.[illegible] Verbit – 0.40 Bergrm	+ 0.51 Deutmä	+ 0.37 Geaint – 0.35 Rechne
+ 0.33 Rechne	+ 0.[illegible] WSTest + 0.63 Einkom	+ 0.48 Deutsc	+ 0.36 Verbit + 0.47 Einkom
	– 0.33 Heimak – 0.37 Bergms	+ 0.52 Rechne	– 0.47 Deutmä + 0.33 Nachba
	– 0.35 Rechne + 0.32 Sche1Z	+ 0.54 Ausbmu	– 0.67 Deutsc
	+ 0.42 Ausbva + 0.67 Sche2Z		– 0.79* Heimak

EBMFSA/95 (nicht normalverteilt)

MS	US	M	J
– 0.31 Frberm	– 0.44 Geberv	+ 0.45 Deutmä + 0.51 Buchbe	+ 0.33 WSTest
– 0.45 Einkom	– 0.68 Ausbva	+ 0.51 Deutsc – 0.49 Iflit 1	+ 0.44 Bergrv
+ 0.48 Buchbe	– 0.34 Frberm	+ 0.48 Heimak – 0.30 Bergvs	– 0.33 Frberm
– 0.37 Iflit 1	+ 0.42 Buchbe	– 0.62 Geberv – 0.37 Bergms	+ 0.31 Bergvs
	– 0.46 Iflit 1	– 0.43 Bergrv – 0.50 Sche1Z	
	– 0.32 Sche1Z	– 0.66 Ausbva – 0.36 Sche2Z	
	+ 0.48 Nachba	– 0.40 Bergrm + 0.46 Nachba	

EBMFPP/95 (nicht normalverteilt)

MS	US	M		J	
+ 0.30 Geint	+ 0.50 Geint	+ 0.38 Geint	+ 0.43 Bergms	+ 0.49 Verbit	+ 0.57 Bergvs
+ 0.45 Verbit	+ 0.51 Verbit	+ 0.38 Verbit	+ 0.45 Sche1Z	– 0.40 Deutmü	+ 0.43 Bergms
+ 0.39 Geberv	+ 0.47 Nonver	+ 0.39 Nonver	+ 0.44 Sche2Z	– 0.42 Deutsc	+ 0.58 Sche1Z
+ 0.47 Bergrv	– 0.37 Deutmü	+ 0.42 Geberv		– 0.33 Rechne	+ 0.42 Sche2Z
+ 0.45 Ausbvs	– 0.48 Deutsc	– 0.30 Ausbvs		+ 0.51 Geberv	
+ 0.39 Ausbmu	– 0.42 Heimak	+ 0.30 Frberm		+ 0.73* Bergrv	
– 0.32 Buchbe	+ 0.40 Frberm	+ 0.30 Bergrm		+ 0.70 Ausbvs	
+ 0.52 Iflit 1	+ 0.35 Bergrm	+ 0.54 Ausbmu		+ 0.33 Bergrm	
+ 0.50 Sche1Z	+ 0.39 Einkom	+ 0.44 Einkom		+ 0.40 Ausbmu	
+ 0.30 Sche2Z	+ 0.45 Bergms	– 0.45 Buchbe		– 0.40 Buchbe	
		+ 0.37 Iflit 1		+ 0.67 Iflit 1	

NRSGSA (Rang)

MS	US	M	J	
– 0.32 Test 8	+ 0.38 Verbit	+ 0.35 Deutmü	+ 0.44 WSTest	+ 0.67 Einkom
+ 0.37 Deutmü	– 0.29 Deutsc	+ 0.34 Rechne	– 0.52 Deutmü	– 0.70 Buchbe
+ 0.27 Deutsc		+ 0.30 Bergrv	– 0.48 Deutsc	+ 0.52 Iflit 1
+ 0.51 Rechne		+ 0.47 Ausbmu	– 0.34 Heimak	+ 0.46 Bergms
+ 0.28 Einkom		– 0.34 Buchbe	– 0.31 Rechne	+ 0.53 Sche1Z
		+ 0.46 Bergvs	+ 0.67 Geberv	+ 0.74* Sche2Z
			+ 0.43 Ausbva	+ 0.48 Nachba
			+ 0.30 Frberm	

NRSGAJ (Rang)

MS	US	M	J	
– 0.34 Test 8	– 0.33 Test 1/2	+ 0.40 Bergrv	– 0.28 Verbit	– 0.56 Ausbmu
– 0.30 Aufmer	+ 0.37 Test 7	+ 0.39 Bergrm	+ 0.27 Nonver	– 0.31 Ifilt 1
– 0.69* Deutsc	+ 0.30 Deutsc	+ 0.30 Bergms	– 0.42 Geberv	– 0.55 Bergms
– 0.38 Heimak	+ 0.50 Einkom		– 0.53 Bergrm	– 0.48 Sche1Z

NRSGPS (Rang)

MS	US	M		J	
+ 0.31 Test 5	+ 0.34 Test 3	+ 0.39 Gesint	– 0.62 Bergrv	+ 0.29 Deutmü	
+ 0.52 Test 8	+ 0.48 Test 8	+ 0.44 Verbit	+ 0.50 FRBerm	– 0.46 Rechne	
+ 0.33 WSTest	+ 0.29 Deutmü	+ 0.29 Nonver	+ 0.35 Einkom		
– 0.48 Deutmü	– 0.33 Ifilt 1	– 0.43 Deutmü	– 0.50 Bergvs		
– 0.32 Rechne		– 0.31 Rechne			

NRSGPP (Rang)

MS	US		M		J	
– 0.35 WSTest	– 0.31 Gesint	+ 0.40 Deutmü	– 0.32 Rechne	– 0.46 Frberm	– 0.28 Gesint	+ 0.44 Heimak
+ 0.43 Religi	– 0.36 Verbit	+ 0.55 Heimak	+ 0.44 Bergrv	– 0.31 Ausbmu	– 0.29 Verbit	+ 0.45 FRberm
+ 0.38 Heimak	+ 0.43 Aufmer		+ 0.33 Ausbvs	+ 0.50 Bergvs	– 0.49 WSTest	– 0.41 Buchbe

279

INDRED (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.30 Verbit	– 0.35 Test 5	+ 0.45 Heimak	– 0.41 Einkom	– 0.31 Geint	
– 0.31 Aufmer	– 0.35 Test 6	– 0.35 Geberv	– 0.32 Bergvs	– 0.42 Verbit	
+ 0.49 Religi	+ 0.36 Aufmer	– 0.69 Frberm	– 0.32 Sche2Z	– 0.29 Ausbmu	
+ 0.49 Religi	+ 0.43 Heimak	– 0.36 Bergrm	– 0.43 Nachba		
– 0.30 Iflit 2	+ 0.38 Iflit 2	– 0.46 Ausbmu			

EBMFEX/91 (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.42 Test 4	+ 0.36 Test 1/2	– 0.38 WSTest	– 0.33 Bergvs	– 0.37 Rechne	+ 0.34 Bergvs
+ 0.48 Aufmer	– 0.30 Aufmer	+ 0.33 Rechne		+ 0.30 Geberv	+ 0.30 Sche1Z
+ 0.31 Deutmä	– 0.31 Deutmä	– 0.55 Bergrv		+ 0.44 Bergrv	– 0.48 Nachba
+ 0.37 Deutac	– 0.34 Heimak	– 0.43 Ausbva		– 0.36 Frberm	
+ 0.46 Heimak	– 0.58 Iflit 2	+ 0.32 Ausbmu		+ 0.39 Iflit 1	

EBMFEX/93 (Rang)

MS		US	M		J	
– 0.44 Test 4	– 0.29 Einkom	+ 0.38 Test 1/2	– 0.44 WSTest	– 0.43 Iflit 1	– 0.30 Rechne	+ 0.44 Bergvs
+ 0.45 Aufmer		– 0.32 Deutmä	+ 0.36 Rechne	– 0.39 Bergvs	+ 0.35 Geberv	+ 0.39 Sche1Z
+ 0.31 Deutmä		– 0.39 Heimak	– 0.60 Bergrv	– 0.40 Sche1Z	+ 0.55 Bergrv	
+ 0.32 Deutac		– 0.61 Iflit 2	+ 0.32 Frberm	– 0.47 Sche2Z	+ 0.33 Ausbva	
+ 0.43 Heimak			– 0.30 Einkom		+ 0.45 Iflit 1	

280

EBMFEX/95 (nicht normalverteilt)

MS	US	M	J	
+ 0.34 Verbit	+ 0.37 Gesint	+ 0.34 Gesint	+ 0.38 Verbit	+ 0.49 Iflit 1
+ 0.37 Bezgrv	+ 0.36 Verbit	+ 0.28 Verbit	+ 0.29 WSTest	+ 0.49 Bezgvs
	+ 0.37 Nonver	+ 0.37 Nonver	– 0.33 Deutmä	+ 0.35 Bezgms
	– 0.30 Deutac	– 0.34 Bezgvs	– 0.38 Deutac	+ 0.42 Sche1Z
	– 0.40 Ausbva	– 0.65 Ausbva	– 0.30 Rechne	
	+ 0.40 Bezgrm	+ 0.49 Ausbmu	+ 0.40 Geberv	
	+ 0.51 Bezgms	+ 0.39 Einkom	+ 0.68 Bezgrv	
	+ 0.32 Nachba	+ 0.32 Sche2Z	+ 0.44 Ausbva	

NRSGEX (Rang)

MS	US	M	J	
– 0.30 Test 1/2	+ 0.31 Test 3	+ 0.37 Deutmä	– 0.39 Deutmä	+ 0.62 Iflit 1
– 0.47 Test 8	+ 0.34 Test 4	+ 0.32 Geberv	– 0.34 Deutac	+ 0.40 Bezgms
– 0.32 WSTest	+ 0.41 Test 6	+ 0.50 Bezgrv	+ 0.64 Geberv	+ 0.62 Sche1Z
+ 0.54 Deutmä	+ 0.35 Test 7	+ 0.33 Ausbva	+ 0.58 Erbezm	+ 0.69 Sche2Z
+ 0.37 Deutac		+ 0.31 Ausbmu	+ 0.40 Bezgrm	+ 0.43 Nachba
+ 0.38 Heimak		+ 0.71 Bezgvs	+ 0.38 Ausbmu	
+ 0.36 Rechne			+ 0.56 Einkom	
+ 0.29 Iflit 2			– 0.90** Buchbe	

281

EBMF + EF

MS		US		M		J	
+ 0.34 Test 7		– 0.43 Test 3	– 0.47 Kommu 1	+ 0.43 Aufmer		+ 0.62 Verbit	+ 0.73 Spra 2
– 0.30 Test 10		+ 0.52 Test 5	+ 0.35 Kommu 2	+ 0.36 Heimak		– 0.58 Deutmü	+ 0.34 Spra 5
+ 0.40 Fleiss		+ 0.36 Test 9	– 0.54 Kommu 7	+ 0.39 Rechne		– 0.68 Deutsc	+ 0.33 Spra 10
+ 0.33 Aufmer		+ 0.33 Test 10	+ 0.31 Spra 5	– 0.52 Geberv		– 0.40 Heimak	+ 0.32 Spra 11
+ 0.38 Rechne		+ 0.42 WSTest	+ 0.40 Spra 9	– 0.62 Ausbva		– 0.61 Rechne	– 0.34 Buchbe
+ 0.56 Kunst		– 0.49 Fleiss	+ 0.72 Spra 11	– 0.46 Frberm		+ 0.44 Geberv	+ 0.52 Iflit 1
+ 0.51 Bergrv		– 0.38 Deutmü	+ 0.33 Spra 12	+ 0.34 Kommu 1		+ 0.67 Ausbva	+ 0.45 Bergms
+ 0.46 Ausbmu		– 0.43 Deutsc	+ 0.31 Spra 13	+ 0.45 Kommu 2		+ 0.44 Bergrm	+ 0.57 Sche1Z
+ 0.36 Spra 1		– 0.35 Kunst	– 0.37 Bergvs	– 0.40 Spra 2		+ 0.66 Ausbmu	+ 0.38 Sche2Z
+ 0.43 Spra 10		+ 0.41 Geberv	+ 0.54 Sche1Z	+ 0.35 Spra 4		– 0.58 Kommu 1	
– 0.37 Buchbe		– 0.54 Frberm	+ 0.31 Sche2Z	+ 0.43 Spra 9		– 0.36 Kommu 4	
+ 0.48 Iflit 1,2		+ 0.35 Bergrv		+ 0.54 Spra 11		– 0.58 Kommu 6	
+ 0.47 Bergvs		+ 0.30 Ausbmu		+ 0.41 Buchbe		+ 0.44 Spra 1	

2G/ 91 + 71

MS		US		M		J	
+ 0.57 Test 4	– 0.36 Spra 2	+ 0.42 Verbit	+ 0.59 Spra 13	+ 0.72* Gesint	+ 0.48 Einkom	– 0.45 Gesint	+ 0.49 Spra 5
+ 0.47 Geberv	– 0.33 Spra 6	+ 0.63 Bergrv	+ 0.31 Buchbe	+ 0.66 Verbit	+ 0.37 Kommu 3	– 0.42 Nonver	+ 0.34 Spra 11
+ 0.39 Bergrm	+ 0.44 Bergms	+ 0.46 Kommu 3	+ 0.52 Bergms	+ 0.72* Nonver	+ 0.39 Kommu 4	– 0.39 Ausbva	+ 0.46 Spra 12
+ 0.35 Einkom	+ 0.53 Sche2Z	+ 0.31 Kommu 4		+ 0.41 WSTest	+ 0.47 Kommu 5	– 0.42 Frberm	+ 0.59 Spra 13
– 0.67 Kommu 2	– 0.37 Nachba	– 0.30 Kommu 6		+ 0.37 Fleiss	– 0.37 Spra 2	+ 0.37 Bergrm	+ 0.39 Buchbe
+ 0.40 Kommu 4		+ 0.36 Kommu 7		– 0.30 Heimak	+ 0.32 Spra 4	– 0.32 Einkom	+ 0.37 Bergms
+ 0.63 Kommu 5		+ 0.37 Spra 5		– 0.33 Ausbva	– 0.55 Spra 6	– 0.42 Kommu 2	
+ 0.35 Kommu 6		– 0.35 Spra 10		+ 0.37 Bergrm	+ 0.47 Bergms	+ 0.38 Kommu 3	

3 G/2 G

MS		US		M		J	
+ 0.35 Test 3	+ 0.36 Bergrv	+ 0.30 Gesint		+ 0.39 Gesint	+ 0.53 Spra 9	+ 0.33 Heimak	+ 0.39 Sche2Z
+ 0.33 Test 4	+ 0.35 Bergrm	+ 0.38 Nonver		+ 0.45 Nonver	+ 0.48 Spra 11	+ 0.41 Bergrv	
+ 0.61 Test 7	+ 0.32 Einkom	– 0.36 Geberv		+ 0.30 Deutsc	+ 0.50 Spra 13	– 0.50 Kommu 1	
– 0.33 Test 10	+ 0.32 Spra 5	– 0.34 Ausbva		+ 0.37 Rechne	+ 0.36 Buchbe	– 0.34 Kommu 4	
+ 0.66 Aufmer	+ 0.30 Spra 7	– 0.38 Frberm		– 0.61 Geberv	– 0.34 Iflit 1	+ 0.51 Kommu 5	
+ 0.45 Deutsc	+ 0.49 Spra 13	– 0.51 Kommu 1		– 0.33 Bergrv	– 0.33 Bergvs	– 0.40 Kommu 6	
+ 0.41 Heimak	– 0.31 Buchbe	– 0.39 Kommu 2		– 0.76* Ausbva	– 0.41 Sche1Z	– 0.32 Spra 3	
+ 0.32 Rechne	+ 0.47 Iflit 1	+ 0.50 Kommu 5		– 0.30 Frberm		+ 0.56 Spra 5	
+ 0.75* Kunst	+ 0.35 Sche1Z	– 0.30 Kommu 6		+ 0.47 Kommu 2		+ 0.34 Spra 6	
+ 0.41 Musik	+ 0.43 Sche2Z	+ 0.49 Spra 4		– 0.46 Spra 2		+ 0.30 Spra 11	
+ 0.41 Geberv		– 0.38 Spra 7		+ 0.77* Spra 4		+ 0.37 Iflit 1	
+ 0.33 Frberm		+ 0.50 Spra 11		– 0.44 Spra 6		+ 0.61 Bergvs	

EBMFSO/89

MS		US		M		J	
– 0.31 Gesint	+ 0.39 Spra 2	– 0.30 Nonver	– 0.49 Spra 5	– 0.36 Nonver	– 0.32 Spra 4	– 0.33 Nonver	+ 0.57 Spra 3
– 0.40 Nonver	+ 0.50 Spra 9	+ 0.39 Ausbva	– 0.35 Spra 11	– 0.42 Deutsc	– 0.40 Spra 5	+ 0.37 Heimak	+ 0.31 Spra 8
+ 0.40 Ausbva	+ 0.30 Spra 10	– 0.41 Einkom	– 0.34 Sche2Z	+ 0.34 Ausbva	– 0.34 Spra 7	+ 0.47 Kommu 1	+ 0.44 Spra 9
+ 0.33 Kommu 3		+ 0.33 Kommu 1		– 0.42 Bergrm	– 0.33 Spra 9	+ 0.36 Kommu 3	+ 0.36 Spra 11
+ 0.38 Kommu 4		– 0.50 Kommu 5		– 0.52 Einkom	– 0.45 Spra 11	+ 0.59 Kommu 4	
– 0.37 Kommu 7		+ 0.34 Spra 3		– 0.37 Kommu 7	– 0.30 Spra 12	+ 0.51 Spra 1	
+ 0.32 Spra 1		– 0.30 Spra 4		– 0.36 Spra 1	– 0.48 Bergms	+ 0.31 Spra 2	

EBMFKO/89 (Rang)

MS	US	M	J	
+ 0.33 Verbit	– 0.49 Religi	– 0.31 Ausbva	+ 0.44 Gesint	+ 0.36 Frberm
+ 0.30 Deutsc	– 0.36 Deutsc	– 0.37 Frberm	+ 0.46 Verbit	+ 0.35 Ausbmu
	+ 0.43 Ifilt 2	+ 0.36 Bergrm	+ 0.32 Nonver	+ 0.30 Bergvs
			+ 0.41 WSTest	+ 0.32 Nachba

EBMFAS/89

MS		US		M		J	
– 0.30 Test 7		+ 0.59 Deutmü		+ 0.64 WSTest		– 0.64 WSTest	
+ 0.46 Test 8		+ 0.59 Deutsc		– 0.43 Heimak		+ 0.36 Deutmü	
+ 0.52 Test 9		– 0.30 Bergrm		– 0.43 Rechnc		+ 0.34 Deutsc	
+ 0.53 Test 10	+ 0.35 Spra 2	+ 0.58 Kommu 1	+ 0.30 Spra 10	+ 0.44 Ausbva	+ 0.48 Spra 6	– 0.46 Einkom	– 0.31 Bergms
– 0.64 Aufmer	– 0.30 Spra 4	+ 0.63 Kommu 4	– 0.34 Bergms	+ 0.52 Einkom	+ 0.51 Spra 7	+ 0.75* Kommu 2	– 0.40 Sche2Z
– 0.32 Deutsc	– 0.38 Sche2Z	+ 0.58 Kommu 6	+ 0.31 Sche1Z	+ 0.38 Kommu 4	+ 0.32 Spra 8	+ 0.51 Kommu 6	
– 0.35 Heimak	– 0.35 Nachba	+ 0.51 Kommu 7	+ 0.37 Sche2Z	– 0.38 Kommu 6	+ 0.44 Spra 12	– 0.30 Spra 2	
– 0.32 Werkna		+ 0.31 Spra 4		+ 0.49 Kommu 7	+ 0.39 Spra 13	– 0.49 Spra 5	
– 0.50 Geberv		+ 0.55 Spra 7		+ 0.61 Spra 1	+ 0.35 Ifilt 1	– 0.65 Spra 11	
+ 0.45 Kommu 2		+ 0.31 Spra 8		+ 0.50 Spra 2	+ 0.39 Sche1Z	– 0.37 Spra 12	
– 0.41 Kommu 6		+ 0.39 Spra 9		+ 0.60 Spra 5	+ 0.52 Sche2Z	– 0.51 Spra 13	

EBMFNP/89 (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.36 *Test 3	– 0.44 Religi	– 0.61 Geberv	– 0.46 Sche1Z	– 0.46 Gesint	+ 0.41 Rechne
– 0.40 Test 8	+ 0.37 Einkom	– 0.30 Bergrv	+ 0.44 Nachba	– 0.44 Verbit	+ 0.53 Frberm
– 0.46 Deutmü		– 0.62 Ausbva		– 0.28 Nonver	+ 0.29 Einkom
+ 0.70* Einkom		+ 0.35 Einkom		– 0.35 WSTest	

E3MFAJ/89 (Rang)

MS		US		M		J
– 0.39 Gesint	+ 0.44 Deutmü	+ 0.30 Test 5		– 0.54 Einkom	– 0.54 Sche2Z	+ 0.43 WSTest
– 0.41 Verbit	– 0.46 Ifilt 2	– 0.55 Aufmer		+ 0.38 Buchbe	+ 0.46 Nachba	– 0.41 Ausbmu
– 0.33 Nonver		– 0.27 Deutmü		– 0.44 Ifilt 1		+ 0.31 Einkom
+ 0.45 Religi		– 0.51 Ifilt 2		– 0.52 Sche1Z		+ 0.37 Sche2Z

EBMFPS/89 (Rang)

MS		US		M		J
+ 0.39 Gesint	– 0.35 Ifilt 2	+ 0.31 Test 1/2	+ 0.35 Deutmü	+ 0.43 Gesint	+ 0.38 Deutsc	– 0.34 Deutsc
+ 0.37 Verbit		– 0.36 Test 5	+ 0.63 Einkom	+ 0.36 Verbit	– 0.40 Ifilt 1	– 0.62 Heimak
+ 0.37 Nonver		+ 0.31 Test 8		+ 0.51 Nonver	– 0.33 Sche1Z	
– 0.30 Heimak		– 0.37 WSTest		+ 0.30 Deutmü		

EBMFSA/89 (Rang)

MS	US	M		J
+ 0.47 Religi	– 0.36 Aufmer	+ 0.43 Deutsc	– 0.32 Bezgvs	+ 0.32 Bezgrv
– 0.30 Einkom	– 0.37 Einkom	+ 0.36 Rechne	– 0.68 Sche1Z	– 0.53 Frberm
– 0.38 Ifilt 2	– 0.76* Ifilt 2	– 0.61 Geberv	– 0.71 Sche2Z	– 0.48 Nachba
		– 0.45 Bezgrv		
		– 0.63 Ausbva		
		– 0.50 Einkom		
		+ 0.51 Buchbe		
		– 0.66 Ifilt 1		

EBMFPP/89 (Rang)

MS		US		M	J	
– 0.43 Test 4		+ 0.62 Gesint	+ 0.33 Einkom	– 0.37 Bergrv	+ 0.32 Verbit	+ 0.44 Ausbmu
+ 0.36 Test 8		+ 0.54 Verbit		+ 0.48 Frberm	– 0.33 Deutmü	– 0.36 Buchbe
– 0.35 WSTest		+ 0.60 Nonver		+ 0.53 Ausbmu	– 0.33 Deutsc	+ 0.73* Ifilt 1
+ 0.42 Aufmer		– 0.65* Religi		– 0.46 Buchbe	– 0.37 Rechne	+ 0.54 Bergvs
+ 0.30 Deutmü		– 0.31 Deutmü		+ 0.38 Ifilt 1	+ 0.51 Geberv	+ 0.30 Bergms
+ 0.36 Ifilt 2		– 0.45 Deutsc		+ 0.46 Sche1Z	+ 0.61 Bergrv	+ 0.64 Sche1Z
		– 0.41 Heimak		+ 0.38 Sche2Z	+ 0.68 Ausbva	+ 0.43 Sche2Z
					+ 0.30 Bergrm	

EINFKO

MS		US		M	J	
+ 0.42 Test 4	+ 0.61 Spra 9	– 0.47 Gesint	+ 0.41 Spra 11	– 0.30 WSTest	– 0.53 Gesint	+ 0.55 Spra 4
+ 0.56 Geberv	+ 0.61 Spra 11	– 0.53 Nonver	+ 0.30 Spra 13	– 0.31 Bergrv	– 0.57 Nonver	+ 0.43 Spra 5
+ 0.32 Bergrm	+ 0.36 Spra 12	+ 0.49 Rechne	– 0.47 Ifilt 1	– 0.31 Ausbmu	+ 0.41 Heimak	+ 0.30 Spra 7
+ 0.46 Einkom	+ 0.45 Bergms	– 0.53 Ausbva	– 0.45 Bergvs	+ 0.32 Spra 3	+ 0.34 Geberv	+ 0.46 Spra 8
– 0.37 Kommu 2	+ 0.36 Sche1Z	+ 0.33 Bergrm	+ 0.47 Bergms	– 0.32 Ifilt 1	+ 0.41 Frberm	+ 0.57 Spra 9
+ 0.31 Kommu 6	+ 0.67 Sche2Z	– 0.37 Kommu 1	– 0.68 Sche2Z	– 0.37 Bergvs	+ 0.37 Bergrm	+ 0.67 Spra 11
– 0.31 Kommu 7		– 0.45 Kommu 3		– 0.30 Sche2Z	+ 0.30 Einkom	+ 0.44 Spra 12
+ 0.47 Spra 3		– 0.39 Spra 1			+ 0.57 Kommu 4	+ 0.56 Spra 13
+ 0.70* Spra 4		– 0.58 Spra 6			+ 0.30 Kommu 5	+ 0.42 Bergms
+ 0.41 Spra 7		– 0.35 Spra 7			+ 0.52 Spra 3	+ 0.32 Sche2Z

UNVERB (Rang)

MS	US	M	J
+ 0.43 Religi	+ 0.34 Religi	+ 0.47 WSTest	+ 0.34 Bergvs	+ 0.37 Gesint
– 0.27 Deutsc	+ 0.30 Deutsc	– 0.31 Deutsc	– 0.36 Nachbs	+ 0.46 Nonver
– 0.35 Heimak	+ 0.35 Ifilt 2	– 0.46 Rechne		– 0.37 WSTest
– 0.30 Einkom		+ 0.70* Ausbva		– 0.38 Heimak
– 0.49 Ifilt 2		– 0.39 Ausbmu		

TKARGS

MS		US		M		J	
– 0.32 Nonver	+ 0.30 Spra 10	– 0.32 Gesint	+ 0.46 Kommu 2	– 0.33 Gesint	– 0.34 Kommu 3	– 0.28 Gesint	+ 0.34 Spra 11
– 0.46 Rechne	+ 0.55 Spra 11	– 0.34 Verbit	– 0.47 Kommu 3	– 0.32 Verbit	+ 0.57 Spra 3	– 0.28 Nonver	+ 0.41 Spra 13
– 0.34 Musik	– 0.35 Nachbs	– 0.33 Nonver	– 0.34 Kommu 4	– 0.37 Nonver	+ 0.51 Spra 9	+ 0.31 Deutsc	– 0.49 Nachbs
– 0.38 Kommu 7		– 0.49 WSTest	– 0.42 Spra 7	+ 0.34 Aufmer	+ 0.40 Spra 11	+ 0.34 Heimak	
+ 0.66 Spra 1		+ 0.31 Aufmer	– 0.39 Spra 10	+ 0.30 Heimak	– 0.32 Ifilt 1	– 0.40 Kommu 2	
+ 0.39 Spra 2		+ 0.69 Rechne	+ 0.30 Spra 11	– 0.37 Geberv	– 0.60 Bergvs	+ 0.42 Kommu 4	
+ 0.40 Spra 3		– 0.35 Kunst	+ 0.34 Spra 13	– 0.40 Bergrv	– 0.45 Bergms	+ 0.39 Kommu 5	
+ 0.44 Spra 5		– 0.62 Werkna	+ 0.50 Buchbe	– 0.53 Bergrm	– 0.35 Sche2Z	+ 0.47 Spra 1	
+ 0.46 Spra 7		– 0.38 Ausbva	– 0.30 Ifilt 1	– 0.42 Ausbmu		+ 0.42 Spra 5	
+ 0.67 Spra 9		– 0.41 Frberm	– 0.55 Sche2Z	+ 0.56 Kommu 2		+ 0.44 Spra 6	

TKBEG

MS	US		M	J	
+ 0.50 Ifilt 2	+ 0.50 Gesint	– 0.32 Aufmer	+ 0.48 Gesint	– 0.36 Deutmä	+ 0.35 Einkom
	+ 0.30 Verbit	– 0.59 Rechne	+ 0.29 Verbit	– 0.42 Heimak	+ 0.34 Nachbs
	+ 0.51 Nonver		+ 0.48 Nonver	– 0.30 Rechne	
	+ 0.35 WSTest		– 0.44 Bergrv	– 0.31 Bergrm	

TKADV (Rang)

MS		US		M		J	
+ 0.53 Gesint	– 0.35 Heimak	– 0.52 Test 1/2		+ 0.36 Gesint	+ 0.34 Frberm	– 0.54 Einkom	
+ 0.69 Verbit	+ 0.44 Iflit 2	+ 0.37 Test 5		+ 0.32 Verbit	+ 0.45 Bergrm	+ 0.35 Nachba	
+ 0.29 WSTest		+ 0.40 WSTest		+ 0.40 Nonver	+ 0.44 Ausbmu		
+ 0.34 Aufmer		– 0.36 Einkom		– 0.43 Ausbva			

TKVRW

MS		US		M		J	
+ 0.66 Gesint	– 0.39 Spra 11	+ 0.36 Test 3		+ 0.31 Geberv		+ 0.64 Gesint	– 0.31 Kommu 5
+ 0.54 Verbit	– 0.35 Buchbe	– 0.43 Aufmer		– 0.30 Spra 1		+ 0.61 Verbit	+ 0.41 Sche1Z
+ 0.70* Nonver	+ 0.48 Iflit 1	– 0.35 Kommu 1		– 0.42 Spra 2		+ 0.57 Nonver	+ 0.40 Nachba
+ 0.38 Aufmer	+ 0.33 Sche1Z	– 0.44 Kommu 4		+ 0.34 Spra 3		– 0.55 Deutmä	
+ 0.39 Geberv		+ 0.30 Spra 4		– 0.31 Spra 5		– 0.42 Deutsc	
+ 0.31 Bergrv		– 0.40 Spra 6		– 0.56 Spra 6		– 0.38 Heimak	
+ 0.40 Bergrm		– 0.44 Spra 12		– 0.38 Buchbe		– 0.37 Rechne	
+ 0.35 Ausbmu		+ 0.36 Buchbe		+ 0.39 Bergms		+ 0.33 Ausbva	
– 0.49 Spra 2		– 0.49 Iflit 1				+ 0.62 Ausbmu	
– 0.33 Spra 5		+ 0.32 Nachba				– 0.46 Kommu 1	
– 0.39 Spra 6						– 0.72 Kommu 4	

TKTMP (Rang)

MS		US		M		J	
– 0.71 Gesint	– 0.57 Iflit 2	– 0.31 Gesint	+ 0.30 Heimak	– 0.48 Gesint	– 0.38 Bergrm	– 0.60 Gesint	+ 0.42 Deutsc
– 0.75 Verbit		– 0.39 Verbit	+ 0.43 Rechne	– 0.37 Verbit	+ 0.31 Buchbe	– 0.61 Verbit	+ 0.48 Heimak
– 0.59 Nonver		– 0.29 Nonver	+ 0.30 Iflit 2	– 0.48 Nonver	– 0.48 Bergvs	– 0.44 Nonver	+ 0.40 Rechne
– 0.40 Aufmer		– 0.57 WSTest		– 0.31 Deutsc		– 0.31 WSTest	– 0.32 Ausbmu
– 0.39 Einkom		+ 0.55 Aufmer		+ 0.41 Ausbva		+ 0.45 Deutmä	– 0.61 Nachba

288

287

NPPRO

MS		US		M		J	
– 0.33 Test 1/2	+ 0.39 Spra 4	– 0.35 Nonver	+ 0.54 Spra 12	+ 0.33 Verbit	+ 0.86** Spra 5	– 0.53 Gesint	+ 0.45 Spra 11
+ 0.53 Test 5	+ 0.61 Spra 5	– 0.38 Ausbva	+ 0.66 Spra 13	+ 0.54 WSTest	+ 0.58 Spra 7	– 0.64 Nonver	+ 0.46 Spra 12
+ 0.31 WSTest	+ 0.35 Spra 7	+ 0.75* BERGRM	+ 0.70* Bergms	+ 0.40 Fleiss	+ 0.59 Spra 8	+ 0.73* Bergrm	+ 0.48 Spra 13
+ 0.55 Fleiss	+ 0.49 Spra 9	+ 0.44 Ausbmu		– 0.35 Geberv	+ 0.46 Spra 9	+ 0.35 Ausbmu	+ 0.71* Bergms
– 0.34 Aufmer	+ 0.40 Spra 12	– 0.44 Einkom		+ 0.32 Bergrv	+ 0.41 Spra 11	– 0.31 Einkom	
+ 0.73* Bergrm	+ 0.32 Spra 13	– 0.37 Spra 1		+ 0.43 Einkom	+ 0.67 Spra 12	+ 0.37 Kommu 4	
+ 0.34 Einkom	+ 0.72* Bergms	+ 0.59 Spra 5		+ 0.41 Kommu 4	+ 0.73 Spra 13	+ 0.36 Spra 3	
+ 0.59 Kommu 4	+ 0.30 Sche2Z	– 0.46 Spra 6		+ 0.45 Kommu 7	+ 0.54 Bergms	+ 0.49 Spra 5	
+ 0.52 Spra 1		+ 0.36 Spra 8		+ 0.61 Spra 1		– 0.35 Spra 6	
+ 0.71* Spra 3		+ 0.41 Spra 11		+ 0.52 Spra 4		– 0.36 Spra 7	

ADVPRO

MS	US	M		J	
+ 0.37 Gesint	+ 0.37 Test 4	+ 0.36 Verbit	– 0.43 Buchbe	– 0.45 Test 4	– 0.35 Spra 1
+ 0.41 Verbit	– 0.35 Test 10	+ 0.28 Nonver	+ 0.38 Ifilt 1	+ 0.55 Test 5	– 0.50 Spra 2
+ 0.37 WSTest	+ 0.32 Fleiss	– 0.35 Heimak	+ 0.43 Bergvs	– 0.37 Test 9	+ 0.41 Spra 3
+ 0.30 Deutsc	+ 0.32 Deutmü	+ 0.73* Werkna	+ 0.58 Bergms	– 0.34 Test 10	– 0.48 Spra 6
+ 0.48 Bergrv	+ 0.36 Kunst	+ 0.43 Geberv	+ 0.38 Sche1Z	+ 0.38 Bergrv	+ 0.38 Bergms
+ 0.36 Bergrm	+ 0.64 Werkna	+ 0.48 Bergrv	+ 0.50 Sche2Z	+ 0.38 Bergrm	
+ 0.53 Kommu 1	+ 0.39 Geberv	+ 0.45 Bergrm		+ 0.32 Ausbmu	
+ 0.45 Kommu 2	+ 0.46 Ausbmu	+ 0.36 Ausbmu		– 0.39 Einkom	
– 0.39 Kommu 5	+ 0.48 Kommu 6	+ 0.62 Einkom		+ 0.57 Kommu 2	
– 0.62 Spra 2	+ 0.42 Kommu 7	+ 0.40 Kommu 7		– 0.50 Kommu 3	
+ 0.34 Spra 3	+ 0.52 Spra 5	+ 0.36 Spra 1		– 0.45 Kommu 5	
– 0.60 Spra 10	+ 0.33 Spra 10	– 0.39 Spra 3		+ 0.36 Kommu 6	
+ 0.38 Bergms	+ 0.37 Sche1Z	+ 0.41 Spra 5		– 0.43 Kommu 7	

REGPRO

MS		US		M		J	
+ 0.39 Gesint*	+ 0.38 Spra 3	+ 0.34 Test 4	– 0.32 Spra	+ 0.62 Gesint	– 0.34 Spra 2	– 0.35 Test 1/2	+ 0.41 Kommu 2
+ 0.47 Nonver	+ 0.30 Ifilt 1	+ 0.37 Religi	+ 0.39 Ifilt 1	+ 0.54 Verbit	+ 0.32 Spra 5	– 0.42 Test 7	+ 0.39 Kommu 3
+ 0.62 Fleiss	– 0.32 Bergvs	+ 0.33 Werkna	+ 0.45 Sche1Z	+ 0.61 Nonver	– 0.34 Spra 8	– 0.36 WSTest	+ 0.34 Kommu 4
– 0.36 Aufmer	+ 0.30 Sche1Z	+ 0.52 Musik		+ 0.57 WSTest	– 0.41 Spra 10	+ 0.34 Fleiss	– 0.39 Bergvs
– 0.38 Rechne	– 0.67 Nachba	+ 0.48 Geberv		– 0.53 Heimak	– 0.39 Buchbe	+ 0.47 Religi	– 0.36 Sche2Z
+ 0.40 Ausbva		+ 0.36 Ausbva		– 0.30 Rechne	+ 0.44 Bergms	+ 0.30 Deutsc	
+ 0.39 Frberm		– 0.30 Frberm		+ 0.42 Kommu 4	+ 0.30 Sche2Z	+ 0.37 Heimak	
+ 0.52 Kommu 4		+ 0.43 Kommu 1		+ 0.33 Kommu 5	– 0.65 Nachba	+ 0.54 Kunst	
+ 0.31 Kommu 5		+ 0.35 Kommu 4		– 0.32 Kommu 6		– 0.30 Begrv	
+ 0.38 Spra 1		– 0.38 Spra 2		+ 0.31 Spra 1		– 0.55 Einkom	

290

NRKNPO (Rang)

MS	US	M		J	
– 0.41 Gesint	– 0.40 Test 1/2	– 0.30 Verbit	– 0.32 Bergvs	– 0.36 Gesint	– 0.34 Bergrv
– 0.41 Verbit	+ 0.35 Test 3	+ 0.35 Deutsc		– 0.37 Verbit	– 0.59 Ausbmu
– 0.36 Nonver	+ 0.41 Test 6	– 0.38 Geberv		+ 0.41 WSTest	– 0.33 Einkom
+ 0.35 Deutsc	+ 0.65* WSTest	– 0.35 Ausbva		– 0.32 Rechne	– 0.34 Ifilt 1
	– 0.54 Rechne	+ 0.48 Buchbe		– 0.40 Ausbva	– 0.36 Sche1Z
	+ 0.38 Ifilt 2	– 0.32 Ifilt 1		– 0.50 Frberm	

289

NRKAPO (Rang)

MS	US	M		J	
+ 0.34 Test 7	– 0.51 Gesint	– 0.31 Gesint	– 0.35 FRberm	– 0.33 Gesint	+ 0.38 Buchbe
+ 0.46 Test 8	– 0.55 Nonver	– 0.32 Verbit	– 0.40 Nachba	– 0.37 Nonver	– 0.32 Bergvs
+ 0.3[illegible] Deutmü	– 0.31 WSTest	+ 0.35 Heimak		+ 0.39 Deutmü	– 0.42 Sche2Z
+ 0.31 Rechne	+ 0.34 Aufmer	+ 0.45 Rechne		– 0.30 Geberv	– 0.35 Nachba
	+ 0.45 Rechne	+ 0.35 Bergvs		– 0.47 Frberm	

PRG/17943

MS		US		M		J	
+ 0.70 Test 5	+ 0.70 Bergms	– 0.59 Test 7	+ 0.35 Spra 8	+ 0.41 Gesint	+ 0.50 Kommu 7	– 0.48 Gesint	– 0.43 Spra 7
+ 0.55 WSTest		– 0.52 Test 9	+ 0.54 Spra 12	+ 0.57 Verbit	+ 0.68 Spra 1	– 0.66 Nonver	+ 0.40 Spra 11
– 0.38 Aufmer		– 0.39 Test 10	+ 0.54 Spra 13	+ 0.39 Nonver	+ 0.41 Spra 2	+ 0.67 Bergrm	+ 0.49 Spra 12
+ 0.35 Religi		+ 0.65 Bergrm	+ 0.60 Bergms	+ 0.65 WSTest	+ 0.74* Spra 5	– 0.43 Einkom	+ 0.39 Spra 13
+ 0.62 Bergrm		+ 0.43 Ausbmu	+ 0.30 Sche1Z	– 0.67 Heimak	+ 0.48 Spra 7	+ 0.33 Kommu 4	+ 0.68 Bergms
+ 0.48 Kommu 1		+ 0.30 Kommu 3		+ 0.41 Frberm	+ 0.38 Spra 8	– 0.32 Kommu 7	
+ 0.46 Kommu 4		+ 0.40 Kommu 4		+ 0.44 Bergrm	+ 0.47 Spra 12	– 0.32 Spra 1	
+ 0.68 Spra 3		+ 0.34 Kommu 7		+ 0.73* Einkom	+ 0.40 Spra 13	+ 0.41 Spra 3	
+ 0.44 Spra 5		+ 0.61 Spra 5		– 0.31 Kommu 2	+ 0.61 Bergms	+ 0.38 Spra 5	
+ 0.40 Spra 12		– 0.36 Spra 6		+ 0.46 Kommu 4	+ 0.43 Sche2Z	– 0.45 Spra 6	

NRPO/3643 (Rang)

MS	US	M	J
– 0.33 Verbit	– 0.48 Gesint	– 0.37 Gesint	– 0.47 Gesint – 0.37 Bergrm
+ 0.33 Aufmer	– 0.37 Nonver	– 0.42 Verbit	– 0.34 Verbit – 0.64 Ausbmu
+ 0.38 Deutsc	+ 0.33 WSTest	– 0.29 Nonver	– 0.31 Nonver – 0.42 Einkom
	+ 0.35 Ifilt 2	+ 0.42 Heimak	+ 0.36 Deutmü + 0.37 Buchbe
		+ 0.44 Rechne	– 0.35 Rechne – 0.35 Ifilt 1
		– 0.32 Ausbva	– 0.36 Geberv – 0.36 Bergvs
		– 0.40 Frberm	– 0.39 Bergrv – 0.46 Sche1Z
		– 0.39 Einkom	– 0.47 Ausbva – 0.37 Nachba
		– 0.36 Bergms	– 0.70 Frberm

NPVOLL

MS		US	M	J
– 0.31 Test 5	– 0.52 Spra 10	– 0.57 Musik	– 0.40 Gesint	– 0.39 Test 4
– 0.57 Fleiss	– 0.36 Spra 13	+ 0.58 Frberm	– 0.45 Nonver	– 0.40 Heimak
– 0.43 Deutsc	+ 0.51 Buchbe	– 0.32 Bergrm	– 0.41 Musik	– 0.70* Kunst
– 0.33 Geberv	– 0.70* Ifilt 1	+ 0.32 Einkom	+ 0.33 Ausbva	– 0.38 Ausbmu
– 0.46 Ausbva	– 0.32 Bergms	– 0.36 Kommu 2	+ 0.37 Frberm	– 0.30 Kommu 2
– 0.33 Frberm	– 0.47 Sche1Z	+ 0.46 Spra 2	– 0.35 Bergrm	– 0.54 Spra 1
– 0.48 Bergrm	– 0.38 Sche2Z	+ 0.30 Spra 10	– 0.53 Kommu 2	– 0.40 Spra 2
– 0.31 Ausbmu		– 0.50 Ifilt 1	+ 0.47 Spra 2	– 0.34 Spra 5
– 0.48 Einkom		– 0.36 Sche1Z	– 0.55 Spra 4	– 0.42 Spra 6
– 0.34 Kommu 2			– 0.39 Spra 5	– 0.33 Spra 9
+ 0.35 Kommu 6			– 0.54 Spra 9	
– 0.69 Spra 1			+ 0.31 Spra 10	
– 0.30 Spra 2			– 0.62 Spra 11	
– 0.45 Spra 3			– 0.31 Spra 12	
– 0.43 Spra 5			– 0.53 Spra 13	
– 0.48 Spra 7			– 0.34 Bergms	
– 0.57 Spra 9				

7.
Literaturverzeichnis

I. Linguistik

ADMONI, W.: Grammatiktheorie in ihrer Anwendung auf das heutige Deutsch. O.O., o.J. (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

AUSTIN, J. L.: „Performative Utterances". In: URMSON, J. O., und WARNOCK, G. J. (Hrsg.): Philosophical Papers. 2. Aufl., Oxford 1970 (1. Aufl. 1961), S. 233–252.

BACH, E.: „Nouns and Noun Phrases". In: Ders. und HARMS, R. T. (Hrsg.): Universals in Linguistic Theory. New York 1968, S. 91–122.

BECHERT, J., CLÉMENT, D., THÜMMEL, W., und WAGNER, K. H.: Einführung in die generative Transformationsgrammatik. München 1970.

BEVER, T. G.: „A Survey of Some Recent Work in Psycholinguistics". In: PLATH, W. J. (Hrsg.): Specification and Utilization of a Transformational Grammar. Yorktown Heights 1968 (Scientific Report Nr. 3), S. 1–65.

BEVER, T. G.: „The Cognitive Basis for Linguistic Structures". In: HAYES, J. R. (Hrsg.): Cognition and the Development of Language. New York 1970, S. 279–362.

BIERWISCH, M.: Grammatik des Deutschen Verbs. Berlin 1963 (Studia Grammatica II).

BIERWISCH, M.: „Aufgaben und Form der Grammatik". In: Zeichen und System der Sprache, Bd. 3, Berlin 1966 (Veröffentlichung des 2. Internationalen Symposions „Zeichen und System der Sprache" vom 8. bis 15. September 1964 in Magdeburg: Schriften zur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Nr. 11), S. 28–69.

BIERWISCH, M.: „Eine Hierarchie syntaktisch-semantischer Merkmale". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): Syntaktische Studien. 3. Aufl., Berlin 1970 (Studia Grammatica V), S. 29–86.

BÜNTING, K. D.: Einführung in die Linguistik. Frankfurt a.M. 1971.

CHOMSKY, N.: Current Issues in Linguistic Theory. Den Haag 1964 a.

CHOMSKY, N.: „A Review of B. F. Skinner's ‚Verbal Behaviour' ". In: FODOR, J. A., und KATZ, J. J. (Hrsg.): The Structure of Language. Englewood Cliffs 1964 b, S. 547–578.

CHOMSKY, N.: Syntactic Structures. 6. Aufl., Den Haag 1966.

CHOMSKY, N.: Topics in The Theory of Generative Grammar. 2. Aufl., Den Haag 1969 a.

CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M. 1969 b.

CHOMSKY, N.: „Conjunction". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969 c, S. 73 f.

CHOMSKY, N.: Sprache und Geist. Frankfurt a.M. 1970.

CHOMSKY, N.: Cartesianische Linguistik. Tübingen 1971.

DINGWALL, W. O.: „Review Article – Rapport Critique. Recent Developments in Transformational Generative Grammar". In: Lingua, Bd. 16 (1966), S. 292–316.

GLEITMANN, L. R.: „Coordinating Conjunctions in English". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 80–122.

HABERMAS, J.: Vorüberlegungen zu einem Projekt „Schulerfolg und Elternhaus". Frankfurt a.M. 1967 (unveröffentlichtes Manuskript).

HABERMAS, J.: Einführende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Frankfurt a.M., WS 1969/70 a (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

HABERMAS, J.: Kritische Bemerkungen zum elementaristischen Programm einer allgemeinen Semantik. Frankfurt a.M., WS 1969/70 b (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

HABERMAS, J.: Systematisch verzerrte Kommunikation. Frankfurt a.M., WS 1969/70 c (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

HABERMAS, J.: „Toward a Theory of Communicative Competence". In: DREITZEL, H. P. (Hrsg.): Patterns of Communicative Behavior. London 1970 (Recent Sociology, Bd. 2), S. 114–148.

HABERMAS, J.: „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz". In: Ders. und LUHMANN, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M. 1971, S. 101–141.

HARTMANN, P.: „Text, Texte, Klassen von Texten". In: Bogawus, 1964, H. 2, S. 15–25.

HARTMANN, P.: „Texte als linguistisches Objekt". In: STEMPEL, W. D. (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik. München 1971, S. 9–29.

HARTUNG, W.: „Die Passivtransformationen im Deutschen". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): Berlin 1962 (Studia Grammatica I), S. 90–114.

HARTUNG W.: Die zusammengesetzten Sätze des Deutschen. 4. Aufl., Berlin 1970 (Studia Grammatica IV).

HÖRMANN, H.: Psychologie der Sprache. Berlin 1967.

HUMBOLDT, W. von: „Bildung und Sprache". In: RUTT, T. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl., Paderborn 1965 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).

ISAČENKO, A. V.: „Kontextbedingte Ellipse und Pronominalisierung im Deutschen". In: Ders., WISSMANN, W., und STROBACH, H. (Hrsg.): Beiträge zur Sprachwissenschaft, Volkskunde und Literaturforschung (Festschrift Steinitz), Berlin 1965, S. 163–174.

ISENBERG, H.: „Überlegungen zur Texttheorie". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): ASG-Bericht Nr. 2, Berlin 1968, S. 1–18.

ISENBERG, H.: „Der Begriff ‚Text' in der Sprachtheorie". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): ASG-Bericht Nr. 8, Berlin 1970, S. 1–21.

KATZ, J. J.: Philosophie der Sprache. Frankfurt a.M. 1969.

KATZ, J. J., und POSTAL, P.: An Integrated Theory of Linguistic Descriptions. Cambridge, Mass., 1964.

KLAUS, G., und BUHR, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 6. Aufl., Berlin 1969.

KRENN, H., und MÜLLNER, K.: „Generative Semantik". In: Linguistische Berichte, 1970, H. 5, S. 85–106.

LABOV, W., und WALETZKY, J.: Narrative Analysis. Oral Version of Personal Experience. O.O. 1967 (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

LAKOFF, G., und PETERS, S.: „Phrasal Conjunction and Symmetric Predicates". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Studies in Modern English. Englewood Cliffs 1969, S. 113–142.

LANG, E.: „Jointness" und Koordination. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften 1967 (unveröffentlichtes Manuskript).

LANG, E.: Koordination und Textstruktur. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften 1970 (unveröffentlichtes Manuskript).

LANGACKER, R. W.: „On Pronominalization and the Chain of Command". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 160–186.

LEES, R. B., und KLIMA, E. S.: „Rules for English Pronominalization". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 145–159.

LENNEBERG, E. H.: „The Capacity for Language Acquisition". In: FODOR, J. A., und KATZ, J. J. (Hrsg.): The Structure of Language. Englewood Cliffs 1964, S. 579–603.

LYONS, J.: Einführung in die moderne Linguistik. München 1971.

McCAWLEY, J. D.: „The Role of Semantics in a Grammar". In: BACH, E., und HARMS, R. (Hrsg.): Universals in Linguistic Theory. New York 1968, S. 125–169.

MOTSCH, W.: Syntax des deutschen Adjektivs. Berlin 1968 a (Studia Grammatica III).

MOTSCH, W.: „Entwicklung, Stand und Perspektiven der Generativen Grammatik". In: Biuletyn Fonograficzny, Bd. 9 (1968 b), S. 29–56.

MOTSCH, W.: „Untersuchungen zur Apposition im Deutschen". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): Syntaktische Studien. 3. Aufl., Berlin 1970 (Studia Grammatica V), S. 87–132.

POSNER, R.: Die kommunikative Funktion oberflächensyntaktischer Erscheinungen – Projektvorschlag. Berlin o.J. (unveröffentlichtes Manuskript).

POSTAL, P. M.: „Underlying and Superficial Linguistic Structure". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 19–37.

POSTAL, P. M.: „On So-Called ‚Pronouns' in English". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 201–224.

ROHRER, C.: Funktionelle Sprachwissenschaft und Transformationelle Grammatik. München 1971.

ROSENBAUM, P. S.: „Phrase Structure Principles of English Complex Sentence Formation". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 316–330.

ROSS, J. R.: „On the Cyclic Nature of English Pronominalization". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969 a, S. 187–200.

ROSS, J. R.: „A Proposed Rule of Tree Pruning". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969 b, S. 288–299.

SAVIGNY, E. von: Philosophie der normalen Sprache. Frankfurt a.M. 1969.

SCHAFF, A.: Sprache und Erkenntnis. Wien 1964.

SCHMIDT, S. J.: „Text und Geschichte als Fundierungskategorien". In: STEMPEL, W. D. (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik. München 1971, S. 31–52.

SEARLE, J. S.: Sprechakte. Frankfurt a.M. 1971.

SMITH, C. S.: „Ambiguous Sentences with AND". In: REIBEL, D. A., und SHANE, S. A. (Hrsg.): Modern Studies in English. Englewood Cliffs 1969, S. 75–79.

STEINITZ, R.: „Nominale Pro-Formen". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik (Hrsg.): ASG-Bericht Nr. 2, Berlin 1968, S. 1–21.

STEINITZ, R.: Adverbial-Syntax. Berlin 1969 (Studia Grammatica X).

STICKEL, G.: Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch. Braunschweig 1970.

THÜMMEL, W.: Vorüberlegungen zu einer Textgrammatik. Koordination und Subordination in der generativen Transformationsgrammatik. Stuttgart 1970 a (unveröffentlichte Habilitationsschrift).

THÜMMEL, W.: „Formale Schwierigkeiten bei der Beschreibung von Satzverknüpfungen mit Hilfe von Konstituentenstrukturregeln". In: Muttersprache, 80. Jg. (1970 b), S. 145–155.

WEIGEL, E., und BIERWISCH, M.: „Neuropsychology and Linguistics, Topics of Common Research". In: Foundations of Language, Bd. 6 (1970), S. 1–18.

WETTLER, M.: Syntaktische Faktoren im verbalen Lernen. Bern 1970.

WUNDERLICH, D.: Pragmatik, Sprechsituation, Deixis. Berlin 1969 a (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

WUNDERLICH, D.: „Unterrichten als Dialog". In: Sprache im Technischen Zeitalter, Bd. 32 (1969 b), S. 263–287.

WUNDERLICH, D.: Vergleichssätze. Berlin 1970 a (hektographiertes unveröffentlichtes Manuskript).

WUNDERLICH, D.: Tempus und Zeitreferenz im Deutschen. München 1970 b.

WUNDERLICH, D.: „Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik". In: Der Deutschunterricht, Bd. 4 (1970 c), S. 5–41 (zitiert nach einem unveröffentlichten Manuskript).

WUNDERLICH, D.: „Syntax und Semantik in der Transformationsgrammatik". In: Sprache im Technischen Zeitalter, Bd. 36 (1970 d), S. 319–355.

WUNDERLICH, D.: „Zum Status der Soziolinguistik". In: KLEIN, W., und WUNDERLICH, D.: Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt a.M. 1971, S. 297–321.

BECK, J., und BERG, M.: „Offenbachprojekt-Sprachförderung I, Wygotski's Sprachtheorie in der Schulpraxis". In: Ästhetik und Kommunikation, 1970, H. 2, S. 22–30.

BEIDERWIEDEN, J.: Jenseits der öffentlichen Kommunikation – Jürgen Habermas' Revision der Psychoanalyse. Berlin 1970 (unveröffentlichte Diplomarbeit).

BERLINER DIDAKTIK-KOLLEKTIV: „Kompensatorische Erziehung". In: Diskussion Deutsch, 1. Jg. (1970), H. 2, S. 87–123.

BERNSTEIN, B.: „Some Sociological Determinants of Perception: An Enquiry into Subcultural Differences". In: British Journal of Sociology, Bd. 9 (1958), S. 159–174.

BERNSTEIN, B.: „A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form". In: British Journal of Sociology, Bd. 10 (1959 a), S. 311–326.

BERNSTEIN, B.: „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959 b, Sonderheft 4, S. 52–79.

BERNSTEIN, B.: „The Lore and Language of Schoolchildren by I. and P. Opie". In: British Journal of Sociology, Bd. 11 (1960 a), S. 178–181.

BERNSTEIN, B.: „Language and Social Class". In: British Journal of Sociology, Bd. 11 (1960 b), S. 271–276.

BERNSTEIN, B.: „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning". In: HALSEY, A. H., FLOUD, J., und ANDERSON, C. A. (Hrsg.): Education, Economy and Society. New York 1961 a, S. 288–314.

BERNSTEIN, B.: „Social Class, Language and Learning". In: Educational Research, Bd. 3 (1961 b), S. 163–176.

BERNSTEIN, B.: „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process". In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Bd. 1 (1961 c), S. 313–324. (Deutsche Übersetzung in: FLITNER, A., und SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 253–270 und S. 352–354).

BERNSTEIN, B.: „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence". In: Language and Speech, Bd. 5 (1962 a), S. 31–46.

BERNSTEIN, B.: „Social Class, Linguistic Codes, and Grammatical Elements". In: Language and Speech, Bd. 5 (1962 b), S. 221–240.

BERNSTEIN, B.: „Social Class, Speech Systems, and Psycho-Therapy". In: British Journal of Sociology, Bd. 15 (1964 a), S. 54–64.

BERNSTEIN, B.: Involvements in the Role of Pupil: A Sociological Analysis. Vortrag gehalten auf der Research Conference on Education and Cultural Deprivation, University of Chicago, 1964 b.

BERNSTEIN, B.: „Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences". In: American Anthropologist, Special Issue: Ethnography of Communication, 1964 c, S. 55–69.

BERNSTEIN, B.: „A Socio-Linguistic Approach to Social Learning". In: GOULD, J. (Hrsg.): Penguin Survey of the Social Sciences. London 1965, S. 144–168.

BERNSTEIN, B.: „Play and the Infant School". In: Where Christmas. 1967 (Supplement 11: ‚Toys').

BERNSTEIN, B.: „A Socio-Linguistic Approach to Socialisation: With some Reference to Educability". In: GUMPERZ, J., und HYMES, D. (Hrsg.): Directions in Sociolinguistics. New York 1972 (nach einem Manuskript (1968) zitiert).

BERNSTEIN, B.: „Der Unfug mit der ‚kompensatorischen Erziehung' ". In: betrifft: erziehung, 1970, H. 9, S. 15–19.

BERNSTEIN, B., und HENDERSON, D.: „Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation". In: Sociology, Bd. 3 (1969), H. 1, S. 1–20.

BERNSTEIN, B., und YOUNG, D.: „Some Aspects of Relationship between Communication and the Performance on Tests". In: MEADE, J. E., und PARKES, A. S. (Hrsg.): Genetic and Environmental Factors in Human Ability. London 1966, S. 17–23.

BERNSTEIN, B., und YOUNG, D.: „Social Class Differences in Conceptions of the Uses of Toys". In: Sociology, Bd. 1 (1967), H. 2, S. 131–140.

BITTNER, G.: Sprache und affektive Entwicklung. Stuttgart 1969.

BITTNER, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. 2. Aufl., München 1970.

BRANDIS, W., und HENDERSON, D.: Social Class, Language, and Communication. London 1970.

BRANDT, G., KOOTZ, J., und STEPPKE, G.: Zur Frauenfrage im Kapitalismus. Frankfurt a.M. 1973 (zitiert als: Voraussetzungen und Chancen der Emanzipation der Frau im Spätkapitalismus. Berlin 1971 (Diplomarbeit)).

BRONFENBRENNER, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung. In: FRIEDEBURG, L. von (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. 7. Aufl., Köln und Berlin 1971 (1. Aufl. 1965), S. 321–334.

BRONFENBRENNER, U.: „Freudian Theories of Identification and their Derivatives". In: Child Development, Bd. 31 (1960), S. 15–40.

BRÜGGEMANN, B.: Dimensionen des politisch relevanten Verhaltens und Ansätze zu ihrer Erklärung – unter besonderer Berücksichtigung soziologischer Konzepte von Ich-Identität. Berlin 1970 (Diplomarbeit).

BUB, B.: Familienstruktur und geschlechtsspezifische Sozialisationsvorgänge. Frankfurt a.M. 1968 (unveröffentlichte Diplomarbeit).

CÄSAR, B.: Autorität und Familie. Hamburg 1972.

CAZDEN, C. B.: „Subcultural Differences in Child-Language: An Interdisciplinary Review". In: Merrill-Palmer Quarterly, Bd. 12 (1966), S. 185–219.

COULTHARD, R. M., und ROBINSON. W. P.: „The Structure of the Nominal Group and Elaboratedness of Code". In: Language and Speech, Bd. 11 (1968), S. 234–250.

DEUTSCH, H.: Psychologie der Frau. Bern 1948.

DEVEREUX, E. C., BRONFENBRENNER, U., und SUCI, G. J.: „Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik". In: FRIEDEBURG, L. von (Hrsg): Jugend in der modernen Gesellschaft. 7. Aufl., Köln und Berlin 1971 (1. Aufl. 1965), S 335–357.

DURBIN, M., und MICKLIN, M.: „Sociolinguistics: Some Methodological Contributions from Linguistics". In: Foundations of Language, Bd. 4 (1968), S. 319–331.

DUVALL, E.: „Conceptions of Parenthood". In: American Journal of Sociology, Bd. 52 (1946), S. 193–203.

EHLICH, K., HOHNHÄUSER, J., MÜLLER, F., und WIEHLE, D.: „Spätkapitalismus – Soziolinguistik – kompensatorische Spracherziehung". In: Kursbuch, Bd. 24 (1971), S. 33–60.

ERIKSON, H.: Kindheit und Gesellschaft. 3. Aufl., Stuttgart 1968.

ERIKSON, H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.

GOTTSCHALCH, W., NEUMANN-SCHÖNWETTER, M., und SOUKUP, G.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt a.M. 1971.

GRIFFIN, W. J.: „Children's Development of Syntactic Control". In: ROSENBERG, S., und KOPLIN, J. H. (Hrsg.): Developments in Applied Psycholinguistics Research. New York und London 1968, S. 19–65.

HABERLAND, H., HAGER, F., und PARIS, R.: Soziologie und Linguistik. Stuttgart 1973.

HABERMAS, J.: Theorie der Sozialisation. Frankfurt a.M., SS 1968 a (hektographiertes Vorlesungsskript).

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968 b.

HACK, L., und NEUENDORFF, H.: Zur Vermittlung von gesellschaftlichem Sein und Bewußtsein. Berlin 1969 (hektographiertes Manuskript).

HALEY, J.: „Die Interaktion von Schizophrenen". In: BATESON, G., u.a. (Hrsg.): Schizophrenie und Familie. Frankfurt a.M. 1969, S. 81–127.

HOERNLE, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1970.

HOFFMANN, M. L.: „Personality, Family Structure, and Social Class as Antecedents of Parental Power Assertion". In: Child Development, Bd. 34 (1963 a), S. 869–884.

HOFFMANN, M. L.: „Parent Discipline and the Child's Consideration for Others". In: Child Development, Bd. 34 (1963 b), S. 573–588.

HOFFMANN, M. L., und SALTZSTEIN, H. D.: „Parent Discipline and the Child's Moral Development". In: Journal of Personality and Social Psychology, Bd. 5 (1967), S. 45–57.

HORNEY, K.: New Ways in Psychoanalysis. New York 1939.

HORNEY, K.: „Flight from Womanhood". In: Dies. (Hrsg.): Feminine Psychology. New York 1957.

HORNEY, K.: „The Denial of the Vagina". In: RUITENBEEK, H. M. (Hrsg.): Psychoanalysis and Female Sexuality. New Haven 1966, S. 73–87.

HURVITZ, N.: „Marital Strain in the Blue-Collar Family". In: SHOSTAK, A. B., und GOMBERG, W. (Hrsg.): Blue-Collar World. Studies of the American Worker. Englewood Cliffs 1964, S. 82–109.

KAGAN, J.: „The Acquisition and Significance of Sextyping and Sex Role Identity". In: HOFFMANN, L. W., und HOFFMANN, M. C. (Hrsg.): Review of Child Development Research. Bd. 1, New York 1964, S. 137–167.

KOHLBERG, L.: „Development of Moral Character and Moral Ideology". In: HOFFMANN, L. W., und HOFFMANN, M. C. (Hrsg.): Review of Child Development Research. Bd. 1, New York 1964, S. 383–431.

KOHN, M. L.: „Social Class and Parent-Child Relationship: An Interpretation". In: American Journal of Sociology, Bd. 68 (1963), S. 417–480.

LAWTON, D.: Social Class, Language, and Education. London 1968 (zitiert nach der deutschen Übersetzung: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Düsseldorf 1970).

LEUNINGER, H., MILLER, M., und MÜLLER, F.: Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht. Frankfurt a.M. 1972.

LIUNGMANN, C. G.: Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung. Frankfurt a.M. 1973.

LOBAN, W. D.: Language Ability in the Middle Grades of the Elementary School. Report to US Office of Education. 1961.

LOBAN, W. D.: The Language of Elementary School Children. National Council of Teachers of English. Champaign, Ill., 1963, Research Report Nr. 1.

LYNN, D. B.: „Sex-Role and Parental Identification". In: Child Development, Bd. 33 (1962), S. 555–564.

McKINLEY, D. G.: Social Class and Family Life. New York 1964.

MILLER, D. R., und SWANSON, G. E.: Inner Conflict and Defense. New York 1966.

NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M. 1968.

OEVERMANN, U.: „Soziale Schichtung und Begabung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 1966, Beiheft 6, S. 166–186.

OEVERMANN, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse". In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 2. Aufl., Stuttgart 1969, S. 297–356 (1. Aufl. 1963) (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 4).

OEVERMANN, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Berlin 1970 a (Studien und Berichte, Bd. 18).

OEVERMANN, U.: „Einige Thesen über den Zusammenhang von Identifikationsprozessen und Sprachentwicklung". In: Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1970 b, S. 79–90, Raubdruck.

OEVERMANN, U.: „Rollenstruktur der Familie und ihre Implikationen für die kognitive Entwicklung von Kindern". In: SZELL, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München 1972, S. 64–89.

OEVERMANN, U., u.a.: Projektvorschlag „Elternhaus und Schule". Berlin 1968 (unveröffentlichtes Manuskript).

POPITZ, H., u.a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen 1967.

RACKSTRAW, S. I., und ROBINSON, W. P.: Social and Psychological Factors Related to the Variability of Answering Behaviour in Five Year Old Children". In: Language and Speech, Bd. 10 (1967), S. 88–106.

RAINWATER, L., COLEMAN, P., und HANDEL, G.: Workingman's Wife. New York 1959.

ROBINSON, W. P.: „Cloze Procedure as a Technique for the Investigation of Social Class Differences in Language Usage". In: Language and Speech, Bd. 8 (1965 a), S. 42–55.

ROBINSON, W. P.: „The Elaborated Code in Working Class Language". In: Language and Speech, Bd. 8 (1965 b), S. 243–251.

ROBINSON, W. P., und CREED, C. D.: „Perceptual and Verbal Discriminations of ‚Elaborated' and ‚Restricted' Code Users". In: Language and Speech, Bd. 11 (1968), S. 182–193.

ROBINSON, W. P., und RACKSTRAW, S. J.: „Variations in Mother's Answers to Children's Questions, as a Function of Social Class, Verbal Intelligence, Verbal Intelligence Test Scores and Sex". In: Sociology, Bd. 1 (1967), S. 259–276.

ROEDER, P. M.: „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen". In: Ders., PADZIERNY, A., und WOLF, W. (Hrsg.): Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1965, S. 5–32.

SCHATZMANN, L., und STRAUSS, A.: „Social Class and Modes of Communication". In: American Journal of Sociology, Bd. 60 (1955), S. 329–338.

Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der FU Berlin. Berlin 1969.

SPITZ, R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967.

SPITZ, R. A.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart o.J.

In der Reihe STUDIEN UND BERICHTE des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sind bisher erschienen

1 Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.
108 S. Erschienen 1965.

2 Fritz Joachim Weiß (vergriffen)
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965.

3 Lothar Krappmann (vergriffen)
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966.

4 Klaus Herzog (vergriffen)
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
91 S. Erschienen 1965.

5 Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966.

6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966.

7 Wolfgang Lempert (vergriffen)
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966.

8 Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)
Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika – eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966.

9 A Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.
DM 10,–
ISBN 3-87985-001-1

9 B Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969. DM 10,–
ISBN 3-87985-002-X

10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968. DM 10,–
ISBN 3-87985-003-8

11 Werner Kalb (vergriffen)
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968.

12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968. DM 10,–
ISBN 3-87985-004-6

13 Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968. DM 10,–
ISBN 3-87985-005-4

14 Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.
139 S. Erschienen 1968. DM 10,–
ISBN 3-87985-006-2

15 Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
146 S. Erschienen 1969. DM 10,–
ISBN 3-87985-007-0

16 Franz Scherer (vergriffen)
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969.

17 Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.
201 S. Erschienen 1969. DM 10,–
ISBN 3-87985-008-9

18 Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)
Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.
327 S. Erschienen 1970.

19 Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969. DM 10,–
ISBN 3-87985-009-7

20 Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).
616 S. insgesamt. Erschienen 1970. DM 20,–
ISBN 3-87985-010-0

21 Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung.
Bibliographische Materialien mit einer Einführung.
167 S. Erschienen 1971. DM 10,–
ISBN 3-87985-011-9

22 Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).
550 S. insgesamt. Erschienen 1971.

23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.
Eine kritische Analyse.
210 S. Erschienen 1971. DM 10,–
ISBN 3-87985-012-7

24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).
Deutschunterricht.
261 S. Erschienen 1972. DM 10,–
ISBN 3-87985-013-5

25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß.
Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.
184 S. Erschienen 1972. DM 10,–
ISBN 3-87985-014-3

26 Annegret Hamischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.
Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.
268 S. Erschienen 1972. DM 10,–
ISBN 3-87985-015-1

27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie.
127 S. Erschienen 1973. DM 10,–
ISBN 3-87985-016-X

28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA – Anspruch und Wirklichkeit.
Ein Beitrag zur curriculumtheoretischen Diskussion einschließlich einer Dokumentation amerikanischer Forschungsprojekte.
205 S. Erschienen 1973. DM 10,–
ISBN 3-87985-017-8

29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte.
Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten.
205 S. Erschienen 1973. DM 10,–
ISBN 3-87985-018-6

30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD.
Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien.
179 S. Erschienen 1974. DM 10,–
ISBN 3-87985-020-8

31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs.
304 S. Erschienen 1975. DM 15,–
ISBN 3-87985-019-4

32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.
In Herstellung.
ISBN 3-87985-021-6

33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.
Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen.
(Arbeitstitel)
In Herstellung.
ISBN 3-87985-022-4

Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE

OECD-Seminarbericht
Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
317 S. Erschienen 1967. DM 10,–
ISBN 3-87985-000-3

In der Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung) (Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)

Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,–, Linson DM 32,–

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 24,50, Linson DM 26,50

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 16,80, Linson DM 19,80

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 14,80, Linson DM 16,50

Michael Jenne, Marils Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 12,–, Linson DM 19,50

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.
229 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 19,50, Linson DM 24,50

Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 17,50

Helge Lenné †
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 35,–

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,–

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 29,–

Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 24,50

Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 37,–

Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 26,–

Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 17,80

Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 21,80

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 16,40

Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 46,50
(Einzelausgaben der Länderberichte:
Caspar Kuhlmann: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966.
Kartoniert DM 16,40;
Klaus-Dieter Mende: Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1965.
Kartoniert DM 15,40;
Detlef Glowka: Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion 1958–1968.
Kartoniert DM 17,40)

Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.
595 S. Erschienen 1975.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 32,–

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 38,50

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.
231 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 26,50

Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,–

Marianne von Rundstedt
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,–

Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht.
279 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 22,–

Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 28,–

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 25,–

Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).
521 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 22,50

Detlef Oesterreich
Autoritarismus und Autonomie.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).
248 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 17,50

Jürgen Raschert
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche.
217 S. Erschienen 1974. Kartoniert ca. DM 20,–